



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE INDÍGENA,
EL CASO DE LOS INSTRUCTORES COMUNITARIOS
DEL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
(CONAFE)**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA PRESENTA:**

LIC. LORENA MARÍN MACEDA



**ASESOR: DRA. MERCEDES ARACELI RAMÍREZ
BENÍTEZ**

NOVIEMBRE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A mis hijas:

A mis frutos de vida y amor inconmensurable Ishel y Yestli, fuerza de mi corazón y compañeras de este proyecto de vida académica y superación personal; a ellas que me brindaron su tiempo y espacio para alcanzar este status profesional y calidad Universitaria de Maestría en Pedagogía

A ellas que son mis tesoros en la vida, les dedico esta tesis, para que en un futuro ellas logren edificar sus pensamientos e ideas en grandes obras.

Con amor y cariño a ustedes que serán las próximas profesionales universitarias del futuro.

Las amo.

A Manuel

Quien me compartió sus tiempos y espacios, acudiendo a los llamados de desesperación para apoyarme y aconsejarme, para que mi estancia en la maestría fuera sin tensiones y tuviera disposición y entrega a ella de manera total.

A él, a quien le agradezco hoy y siempre su comprensión y paciencia y sobre todo porque con su apoyo y confianza logramos construir un éxito más para nuestras vidas.

Gracias a ti

Esta tesis existe.

A la Dra. Araceli Ramírez Benítez

Tutora de esta tesis

Por su inmenso apoyo e interés para la construcción de esta tesis, a ella que con su gran experiencia y conocimientos sobre el campo de la interculturalidad y la educación dirigió el proceso de construcción de esta investigación

A la Dra. Porque finco en mi su pasión por generar y formar profesionales con alta calidad de responsabilidad en el campo de la pedagogía.

Agradezco infinitamente sus aciertos y consejos para lograr un reto más en mi vida profesional. Para ella con gran cariño y afecto.

A mis Síndos

Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. José Luis Romero, Mtro. Juan Carlos Cortes Ruiz, Mtro. Ramiro Daniel Macías Ortiz.

Por el gran interés mostrado, para que la tesis cumpliera con requisitos académicos. Por sus comentarios y observaciones que nutrieron académicamente este trabajo de investigación, pero sobretodo por los conocimientos y experiencias que me brindaron durante mi formación dentro del programa de Maestría.

A la Facultad de Estudios Profesionales Aragón, por permitirme asistir durante dos años aprender a ser mejor univesitaria y mejor profesional en el ámbito de la educación.

Al Consejo Nacional de Fomento educativo CONAFE por haberme permitido consolidar una vez más un proyecto de investigación en el área de educación comunitaria indígena.

INDICE

Introducción	I
 Capítulo I. REFERENTE INSTITUCIONAL	
1.1 Políticas educativas en México.....	1
1.2 Creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo.....	5
1.3 Programas y proyectos educativos.....	11
1.4 Actores de la Educación Comunitaria.....	30
1.4.1 Comunidades rurales, indígenas y migrantes.....	30
1.4.2 Asociación promotora de educación comunitaria.....	31
1.4.3 Niños y niñas de las comunidades.....	32
1.4.4 Servidores Sociales Educativos.....	33
1.5 Estructura organizativa del CONAFE.....	35
1.5.2 Nivel Central.....	35
1.5.3 Nivel Estatal.....	35
1.6 Estrategias de formación y capacitación.....	36
1.6.1 Estructura y fase de capacitación de las figuras educativas.....	38
1.6.2 El Instructor Comunitario al término de su capacitación.....	40
1.6.3 Materiales para los programas de formación.....	41

Capítulo II FORMACIÓN DOCENTE INDIGENA

2.1	El papel del maestro en el proceso educativo.....	43
2.2	La formación de maestros indígenas una perspectiva histórica.....	46
2.3	Creación de escuelas normales e institutos de formación docente.....	54
2.3.1	Las primeras escuelas de formación de docentes indígenas.....	54
2.4	Instituciones de formación y capacitación docente indígena.....	56
2.4.1	Universidad Pedagógica Nacional.....	57
2.4.2	Dirección General de Educación Indígena.....	58
2.4.3	Secretaría de Educación Pública.....	59
2.4.4	Consejo Nacional de Fomento Educativo.....	61
2.5	El Docente indígena y sus condiciones del trabajo.....	77

Capítulo III. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE INDIGENA

3.1	La formación como constitutiva del desarrollo espiritual y racional del ser humano. ¿Qué es la formación?.....	81
3.1.1	Formación como problema y como acción.....	83
3.1.2	Formación como proyecto personal.....	85
3.2	Modelos y tendencias en la formación docente.....	89
3.2.1	La perspectiva técnica.....	91
3.2.2	La perspectiva académica.....	93
3.2.3	La perspectiva práctica.....	94
3.2.4	La perspectiva de la reconstrucción social.....	97
3.3	Tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de maestros.....	98
3.3.1	Modelo saber académico.....	99

3.3.2	Modelo saber tecnológico.....	100
3.3.3	Modelo saber fenomenológico.....	100
3.4	Tendencias relacionadas con el desarrollo profesional de los maestros.....	102
3.4.1	Modelo tradicional.....	102
3.4.2	Modelo espontáneista.....	103
3.4.3	Modelo alternativo.....	103
3.5	Análisis de los modelos de formación docente.....	105
3.5.1	Multiplicidad de tareas que supone el rol docente.....	107
3.5.2	Variedad de contextos donde puede desempeñarse.....	108
3.5.3	Complejidad del acto pedagógico.....	108
3.5.4	La inmediatez.....	109
3.6	La indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente.....	110
3.6.1	Implicaciones personales y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.....	110

Capítulo IV. REFERENTE METODOLOGICO

4.1	La metodología cualitativa.....	112
4.2	Características de la investigación cualitativa.....	114
4.3	La investigación documental.....	118
4.4	Técnicas e instrumentos de investigación documental.....	119
4.4.1	Elaboración de fichas de trabajo.....	120
4.4.2	Diseño y elaboración de mapas conceptuales.....	120
4.4.3	Elaboración de los primeros borradores.....	120
4.5	Investigación de campo.....	121

4.5.1	Selección de las sedes de capacitación.....	121
4.5.2	Selección de instructores y aulas indígenas.....	121
4.6	Técnicas e instrumentos de investigación de campo.....	122
4.6.1	Descripción de los instrumentos de investigación.....	123
4.7	Construcción de las categorías de análisis.....	124

Capítulo V LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE DE LOS INSTRUCTORES COMUNITARIOS INDÍGENAS DEL CONAFE

5.1	Desarrollo e interpretación de la investigación de campo.....	126
5.2	Hallazgos de la investigación de campo.....	132
5.2.1	Las concepciones docentes.....	133
5.2.2	La enseñanza del español.....	134
5.2.3	La utilización del material docente.....	135
5.2.4	Creatividad del Instructor.....	136
5.2.5	Organización del aula escolar.....	136
5.2.6	Actitudes docentes.....	137
5.2.7	Distribución de tiempos.....	137
5.2.8	Desarrollo de competencias docentes.....	138
5.2.9	Otras actividades del Instructor.....	139

CONCLUSIONES

	Consideraciones al Modelo de Formación Docente de CONAFE.....	140
	Bibliografía.....	147
	Anexo 1.....	154
	Anexo 2.....	155
	Anexo 3.....	158

INTRODUCCIÓN

Esta investigación denominada; formación y práctica docente indígena: el caso de los Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo; tiene por objetivos; analizar las fortalezas y debilidades del Modelo de formación docente de CONAFE, y las repercusiones de este Modelo en la práctica docente de los Instructores Comunitarios.

Las preguntas que guiaron esta investigación, se elaboraron al inicio de este proyecto, sin embargo, otras fueron emergiendo a lo largo de la problematización sobre el Modelo de formación, entre ellas; ¿EL Modelo de formación realmente forma en la docencia a los Jóvenes Instructores? ¿Los contenidos pedagógicos que se consideran en el Modelo para su formación son idóneos para responder a las exigencias de la función docente? ¿Las competencias o habilidades realmente se desarrollan a través de este Modelo de formación? ¿Los tiempos destinados; para trabajar los contenidos son suficientes? Aunque la investigación fue teniendo otros alcances, que remitieron a explorar con mayor profundidad el objeto de estudio; sobre la formación y práctica docente de los Instructores.

Esta investigación, ayudara a identificar y conocer si los supuestos teóricos que al inicio se formularon, se están cumpliendo en la realidad de la formación de los Instructores, estos supuestos son:

- El desarrollo de competencias para la práctica docente; a través del Modelo de formación que se le brinda a los instructores es limitada tanto en el tiempo como por los contenidos que se le brindan.
- Los instructores comunitarios indígenas encuentran dificultades metodológicas y didácticas al enfrentar la práctica docente.
- Los instructores realmente desarrollan competencias u habilidades para desempeñarse como docentes.

La metodología empleada para; llevar a cabo la investigación; fue de corte cualitativa, por centrar su atención en el análisis de la realidad social, y por permitir comprender los significados que los individuos dan a su experiencia. Lo importante de esta metodología es aprehender el proceso de interpretación.

Las estrategias metodológica; consistieron en una investigación documental; donde se ubica a la Institución como una de las principales fuentes de información, analizando y sistematizando documentos producidos internamente; archivos históricos, que ayudaron a la conformación del referente institucional de donde se desprende el objeto de estudio, por otro lado la búsqueda incesante de bibliografía especializada sobre la temática; que ahondará sobre la complejidad del término formación y práctica; sin embargo no es la intención entrar en debate, solamente comprender las implicaciones, y a través de ellas; construir un Marco teórico, que permita guiar y orientar esta investigación.

En un segundo momento del proceso metodológico; se realiza una investigación de campo; con el compromiso de comprender desde la realidad de los actores, en este caso; los Instructores Comunitarios Indígenas sus significados, pensamientos, concepciones y conocimientos, sobre cómo ellos viven y sienten el proceso de formación, desde su propia experiencia como sujetos.

Para ello se utilizaron distintas técnicas de investigación; entre ellas las entrevistas; con la finalidad de escuchar, sus planteamientos que han elaborado sobre los procesos de formación que se le brinda, y sobre las habilidades o competencias que ellos han de desarrollar durante su capacitación.

Otra técnica es la observación participante; y que a través de ella se descubren las actitudes y modos de ser de las personas, que muchas veces devela información significativa, que es importante en el proceso de interpretación.

El diario de campo; que permite registrar todo lo observado; lo que sucede al interior y exterior del aula, sus alrededores, que son elementos indispensables y que acompañan la interpretación de la información. Como diría Ruth Mercado, lo que no está escrito no sucedió.

Desde esta mirada metodológica; se busca comprender y conocer con información valiosa y significativa, las implicaciones de un Modelo de Formación, y dar cuenta sobre la experiencia de un Modelo, que ha contribuido a preparar a jóvenes egresados de secundaria y preparatoria como maestros; para que niños indígenas logren acceder a la educación básica, apoyando de esta manera en contextos desfavorecidos, en donde la pobreza extrema es sin duda un grave problema para cumplir lo que constitucionalmente por derecho les corresponde a estas poblaciones indígenas.

Así mismo; se pretende aportar conocimientos útiles y significativos al Consejo Nacional de Fomento Educativo; a investigadores que estén relacionados con la temática, y sobre todo para los Instructores Comunitarios; quienes son los personajes principales de esta investigación y quienes construyen con sus conocimientos, aportaciones y experiencias esta investigación.

La estructura de esta tesis; está organizada; en cuatro capítulos; el primer capítulo da cuenta; de las políticas educativas que llevaron a crear el Consejo Nacional de Fomento Educativo, se enuncian las principales problemáticas sociales, de rezago educativo, en las cuales se encontraba el País, motivo por el cual surge el CONAFE, como una institución descentralizada, que tendría como objetivo principal; atender y brindar educación básica a comunidades rurales, de difícil acceso, y de pobreza extrema.

Así mismo se describe el sistema de operación del Consejo Nacional de Fomento Educativo, sus programas, proyectos, y la estructura operativa del mismo. Los actores quienes hacen posible llevar los procesos de educación comunitaria.

En el capítulo dos; se analizan las instituciones de formación docente indígena, incluyendo al modelo de formación de CONAFE; las problemáticas sociales, políticas, a las que se enfrentan, los docentes, considerando la situación de otras instituciones formadoras de docentes. Con la finalidad de contar con un panorama general sobre sus modelos y programas que ofrecen a los futuros maestros y los que ya están en servicio.

En el capítulo tres; se describen las concepciones sobre formación y práctica docente, las diferentes perspectivas y modelos de formación que hay para la formación de maestros, se analizan sus alcances y limitaciones con respecto a su viabilidad. Cuyo propósito es contar con un marco de referencia que oriente a nivel teórico-conceptual la investigación.

En el capítulo cuatro; se describe la metodología empleada, los procedimientos y técnicas de investigación documental y de campo que se utilizaron. Las sedes y primarias indígenas seleccionadas para realizar el trabajo en campo. Puesto que toda investigación educativa implica considerar una postura frente a criterios metodológicos.

El capítulo cinco, analiza los resultados y hallazgos encontrados en la investigación de campo, organizados en categorías, para comprender e interpretar la información recuperada.

Al final se exponen las conclusiones de la investigación, intentando ofrecer algunas consideraciones al Modelo de formación de la Institución, que pueden ser de utilidad, para mejorar los procesos de formación. Estas consideraciones se basan en los hallazgos que resultaron de la investigación de campo y de la investigación documental realizada

Al final se encuentran los anexos y la bibliografía utilizada en la investigación.

I. REFERENTE INSTITUCIONAL

1.1 Políticas educativas en México.

Este capítulo tiene, la finalidad de dar a conocer cuáles han sido las políticas educativas en México y que tuvieron impacto para la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo; (CONAFE). Institución que se encarga de ofrecer a comunidades rurales, indígenas y migrantes, en condiciones de dispersión y de pobreza extrema; educación básica. Con la elaboración de programas y proyectos educativos en beneficio de estas poblaciones. Por ello se iniciara con un breve compendio de la historia de la educación en México; con la finalidad de centrar las condiciones educativas en que se encontraba el País; los índices de analfabetismo, la deserción escolar, el rezago educativo y las políticas e instituciones que surgieron para incidir en la mejora de la educación, no se intenta hacer un descripción histórica, pero si explicitar la situación educativa en la que se encontraba el País después de la revolución en México.

Con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, se otorgó por primera vez rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita. Asimismo, se otorgaron mayores facultades educativas al Estado para coordinar y vigilar el funcionamiento de escuelas públicas y privadas.

Desafortunadamente, con la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes determinada por el Congreso Constituyente, el sistema educativo del nuevo régimen revolucionario tuvo problemas para consolidarse. La presencia de diversos factores, tales como la existencia de asentamientos rurales dispersos a lo largo del territorio, la carencia

crónica de recursos presupuestales, la heterogeneidad en las maneras como cada estado y municipio atendía sus obligaciones y una planta magisterial sumamente reducida, agravaron esta situación.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en septiembre de 1921, facilitó la acción del gobierno federal. Con lo anterior, se logró equilibrar la desigual educativa y la atención que estados y municipios brindaban a los servicios de educación. José Vasconcelos, el primer titular de esta institución, formuló un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales.

Uno de los aportes más importantes de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural: se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, y se formaron las misiones culturales, grupos de docentes, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar a maestros y trabajar en favor de la comunidad. (Solana, 1981: 158-160)

Los años siguientes se caracterizaron por mantener un clima de conflicto permanente entre las distintas orientaciones educativas de la época (positivista, laica, popular, nacionalista, religiosa, socialista). La lucha ideológica fue una actividad que impidió el mejoramiento del sistema educativo; ejemplo de ello fue la disputa entre el gobierno y la iglesia católica que originó la clausura de las escuelas religiosas. Este conflicto culminó en el sexenio de Lázaro Cárdenas en 1934 con la modificación del artículo tercero constitucional, mediante la cual, por primera vez en el texto constitucional, se estableció oficialmente una política de estado para dar un carácter socialista a la educación y obligar a las escuelas privadas a seguir los programas oficiales. (Guevara, 1985: 9-16)

La nueva orientación de la educación propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales. Entre 1936 y 1940 se crearon internados, comedores y becas, se impulsó la creación de escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la educación técnica. En este último aspecto, la realización más importante del periodo fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de otros establecimientos tecnológicos. Al mismo tiempo, se crearon escuelas regionales campesinas para formar

maestros rurales y cuadros para la agricultura, se establecieron escuelas vocacionales de nivel medio superior y centros educativos indígenas.

Con Manuel Ávila Camacho (1940-1946), dio inicio una política de conciliación nacional que tuvo consecuencias en el sistema educativo. Por ejemplo, en 1941 se promulgó la Ley Orgánica de la Educación Pública. En 1943 tuvo lugar la unificación de los sindicatos magisteriales. El nuevo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue reconocido mediante decreto presidencial como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional. Años más tarde, en 1946, se promulgó una reforma del artículo 3º constitucional para reconvertir la educación socialista y en su lugar establecer una educación integral, científica y democrática para Asimismo, en el transcurso de la posguerra, en el periodo conocido como de consolidación, Miguel Alemán (1946-1952) dio continuidad a la política educativa de Manuel Ávila Camacho y nuestro país participó activamente en diversos proyectos de la recién creada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

De esta manera, en la década de 1940 a 1950 se fundaron diversas instituciones educativas, entre ellas, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). En el gobierno del presidente; Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) se consolidaron muchas de las propuestas de los gobiernos anteriores y los servicios educativos crecieron en forma importante. El gasto en educación aumentó, especialmente en subsidios a las universidades y salarios de los profesores. Así mismo se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV).

En los períodos de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se consideró importante ampliar las oportunidades educativas mediante apoyos económicos a la educación normal y la capacitación para el trabajo. Entre las políticas más importantes de ambos sexenios se encuentran la formulación del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México o Plan de Once años y la distribución de

Libros de Texto Gratuito para las escuelas primarias, que también motivo la Creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG).

Así mismo con el objetivo de ofrecer salidas laterales que posibilitaran la incorporación al trabajo a los alumnos que no accedieran a los niveles educativos superiores, entre 1963 y 1970 se implementaron diversos programas y se crearon varios centros de adiestramiento y capacitación para el trabajo industrial y agrícola.

La administración de Luis Echeverría (1970-1976) se puso en marcha una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa para diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. La reforma de este período se reflejó en la publicación de una nueva Ley Federal de Educación en 1973 que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. Esta nueva Ley adoptó la definición de educación como institución del bien común y organizó al sistema educativo nacional para establecer nuevas bases que impulsaran los derechos de todos los habitantes del País para recibir educación con las mismas oportunidades.

De la misma forma, se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1976, que reguló la educación para los mayores de 15 años que no habían cursado o concluido la primaria o la secundaria. Esta educación fue concebida como educación extraescolar, basada en la enseñanza autodidacta y la solidaridad social. Durante este período también se crearon diversas instituciones educativas, tales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el colegio de Bachilleres y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Asimismo, la SEP modificó su estructura orgánica e instituyó las subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, dependencia que inició la desconcentración técnico-administrativa con la creación de 39 unidades de servicio descentralizados en las nueve regiones en las que fue dividido el País.

A través de esta política educativa; las instituciones creadas, tuvieron como encomienda ampliar las oportunidades de acceso a la educación básica, media superior y superior. Sin embargo es con el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido como Plan de Once Años, cuando la educación reviste un carácter

especial, e inicia la etapa de expansión de la educación más importante del México posrevolucionario, y contemplaba un período de once años (1959-1970), plazo en el que se debía lograr la meta de primaria para todos.

A partir de este programa, se crea una educación laxa, uniforme, que excluía las particularidades que en lo concreto vivían los niños de las distintas regiones del país. Ante esta situación diversificada, se crean programas remediales, entre ellos los “Cursos Comunitarios” del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Estos programas se llevaron a la práctica a lo largo del sexenio.

Los resultados mostraron la bondad de un enfoque de planeación práctico e imaginativo, y que fueron posible gracias al abandonó del esquema rígido de escolarización que prevalecía, (planteles convencionales), siendo reemplazado por una variedad de estrategias: albergues escolares, instructores comunitarios, etc. Sólo así pudo abatirse la demanda marginal, la diversidad, y la inclusión educativa, no atendida en varias décadas. Sin embargo la meta de la eficiencia terminal, por su parte, siguió sin poder alcanzarse.

1.2 Creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo

El Consejo Nacional de Fomento Educativo; institución creada por mandato institucional el 9 de septiembre de 1971, como organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sería la encargada de generar acciones y servicios educativos, para aquellas poblaciones del medio rural que viven en condiciones extremas de marginación, aislamiento y dispersión, cuya población va desde menos de 100 habitantes hasta 500 habitantes. En este contexto el CONAFE; inicia la elaboración de proyectos y programas, educativos con la finalidad de brindar el acceso de la población a los servicios del nivel básico. (*Educación Primaria*).

Para el diseño y desarrollo de esos programas; el CONAFE junto con el CINVESTAV (*Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional*) inician una investigación pedagógica que permitiera desarrollar un Modelo de Educación que considerara, las necesidades y características de las poblaciones rurales.

Con este referente los investigadores; construyen una propuesta pedagógica, tomando como punto de partida, la experiencia histórica del desarrollo de la escuela rural en México¹, la práctica docente en la escuela mexicana, el contexto institucional y líneas de investigación relacionadas con el aprendizaje²; estos ejes dieron origen a la creación; de un Modelo Pedagógico; denominado “Educación Comunitaria”, concebida; desde la perspectiva, del desarrollo de la comunidad y con un enfoque centrado en el reconocimiento de las prácticas y saberes de los habitantes.

Así mismo, existen otros preceptos que configuran y caracterizan el enfoque del modelo, como la diversidad, la interculturalidad, e identidad.

En el CONAFE; la **diversidad** se comprende en términos; de valorar, los distintos conocimientos, intereses y ritmos de aprendizaje del trabajo por grupos escolares heterogéneos, conformados, por alumnas y alumnos de diversos niveles en educación básica, y por grupos de distintas etnias (indígenas y migrantes) que poseen lenguas y culturas distintas. La diversidad es considerada como eje metodológico, para la construcción del conocimiento, en las aulas escolares del CONAFE y como elemento que enriquece la práctica pedagógica del Instructor Comunitario. (CONAFE 2009: 38-39)

Sin embargo no es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades, por otro lado tampoco es necesario. Precisamente, la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. El problema es de equilibrio: más o menos uniformidad y comunión para unos objetivos, más o menos contemplación posible de la individualidad en otros.

¹ La Escuela Rural, desarrollada durante la gestión de José Vasconcelos; y las denominadas misiones culturales es el eje sobre el cual gira el sistema educativo de la Revolución Mexicana, algunos han considerado a las misiones culturales como escuelas normales itinerantes, lo cual es inexacto, pues se crean no solo para preparar maestros, sino fundamentalmente para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. Para la comunidad, estas misiones son más que una escuela, ya que significan la integración e incorporación a la vida nacional por el camino del desarrollo social.

² Sistema Adquisición de la lengua escrita, enseñanza y construcción del conocimiento matemático en la escuela primaria. enseñanza y construcción del conocimiento de las ciencias naturales, enseñanza y construcción de las ciencias sociales, a través de la teoría psicogénica

El paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de una realidad como la que nos ocupa es de la complejidad, como afirma (Morín 1994) las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando tenemos que vérnoslas con fenómenos aleatorios y multidimensionales, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas. En palabras de (Gimeno 2002: 17) Trabajar con la diversidad es normal, querer fomentarla es discutible, regular toda la viabilidad en los individuos es peligroso.

La diversidad en los sistemas educativos es ante todo una realidad natural, como era en los individuos. La curricula, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan sus contenidos y sus objetivos, plasmándolas en prácticas, de hecho diversificadas.

Las disposiciones curriculares del Estado se modulan y concretan de forma desigual en diferentes territorios gestionados por administraciones distintas; los centros matizan, a su vez, esas concreciones; siempre es posible algún grado de flexibilidad en el currículum: los libros de texto, aunque muy semejantes entre sí ofrecen siempre variaciones; los profesores en las aulas siempre imprimen su impronta personal; no todos los estudiantes de un aula aprenden lo mismo; los profesores no tratan exactamente igual a todos sus estudiantes; los colegios de barrios privilegiados logran niveles de calidad distintos a los de centros de suburbios, los centros públicos difieren de los privados.

El panorama anterior solo devela una desregulación natural de la práctica social que es la educación, que se desarrolla en contextos particulares, con apoyos materiales y tecnologías diversas, por agentes variados y con estudiantes diferentes (Gimeno 2002:20)

Otro precepto del enfoque de la educación comunitaria es la **interculturalidad** que se comprende en términos de; concebir el respeto a las culturas, reconociendo puntos de encuentro, sus particularidades y la convivencia con los otros. Es decir busca preparar a los alumnos para la convivencia con el otro, sea cual sea su diferencia, admitiendo y respetando sus peculiaridades. Se reconocen los puntos de encuentro entre las culturas y se trabajan las valoraciones y categorizaciones mediante las cuales se estigmatizan.

Esta propuesta se dirige tanto a quienes discriminan como a quienes son discriminados, para propiciar una mayor comprensión cultural y combatir los prejuicios que dificultan vivir en la diversidad, derivados de los estereotipos construidos (CONAFE 2009: 40)

Sin embargo la interculturalidad nos plantea el respeto profundo a cada persona en el marco de la globalidad³ creciente, como el esfuerzo de colaboración y desarrollo plural para alcanzar un discurso empático de plena conciencia intercultural.

La escuela intercultural es un horizonte de búsqueda y respeto continuo a las identidades de las diversas culturas, que se relacionan desde una nueva finalidad al emerger la riqueza y la complementariedad en la búsqueda de valores más representativos y en los retos de colaboración, solución de los problemas y núcleos de sentido más valiosos entre todos los participantes. La interculturalidad, postula la heterogeneidad, de las maneras de vivir y supone el multiculturalismo.

En esta perspectiva; la interculturalidad está lejos de una sociedad como la actual; donde se contextualiza en un individualismo como consecuencia de la globalización, y modernización. Y sobre todo cuando el sujeto está determinado por estos procesos, que impiden reconocer su identidad como sujeto histórico

Desde la mirada de (Schmelkes 2004) la interculturalidad; indica la interrelación entre grupos y personas con culturas distintas; de hecho, califica esa relación. Supone que está fundamentada en el respeto –lo que implica que acepta que el otro es distinto y puede ser diferente y crecer desde su diferencia–, y que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de igualdad, lo que a su vez involucra la aceptación de que todas las culturas, como todas las personas, son igualmente dignas y valiosas.

La interculturalidad no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales, culturales, educativas. Sin embargo la interculturalidad, no describe nuestra realidad. En

³ La globalización significa la “intensificación de relaciones sociales de ámbito mundial que vinculan lugares distantes de tal manera que los sucesos locales están influidos por acontecimientos que suceden a millas de distancia y viceversa. La globalización también supone la concienciación de que toda la humanidad tiene que afrontar un conjunto de problemas comunes que no pueden ser resueltos individualmente. El Término es utilizado desde; una perspectiva ideológica en la que subyace el dominio del mercado mundial, reduciendo el fenómeno a una perspectiva puramente económica bajo el imperio de las fuerzas del mercado determinado por la empresa.

México siguen prevaleciendo relaciones asimétricas con los indígenas. El 89.7% de ellos se encuentran por debajo de la línea de pobreza –dato elocuente que nos ayuda a explicar por qué también existen asimetrías sociales y políticas. Son los indígenas que viven en sus comunidades de origen los que menos acceso tienen a carreteras, agua para riego, agua potable, electricidad, vivienda con piso de cemento, y también los que más padecen enfermedades y reportan los índices más altos de mortalidad infantil y materna. Su voz se encuentra silenciada políticamente, de forma tal que quienes emiten voto o expresan opiniones desde el México urbano rara vez consideramos sus intereses y necesidades como constitutivos.

La asimetría escolar sólo puede combatirse ofreciendo una educación de calidad a las poblaciones indígenas. Sin embargo, la calidad no se puede entender como algo homogéneo, ni se puede pretender que educando de manera idéntica a los indígenas que a los mestizos se logren resultados cualitativamente equivalentes.

Es necesario comprender la compleja noción de calidad educativa. Por una parte, resulta indispensable reconocer que existen puntos de llegada, como consecuencia de la educación, que deben ser equivalentes. Éstos se refieren, fundamentalmente, al desarrollo de habilidades y de valores para la convivencia, entre ellos los propios de la interculturalidad.

Educar para la interculturalidad supone algo distinto en los diversos escenarios. En el mayoritariamente indígena, la educación no debe perseguir la homogeneización, como lo ha venido haciendo, es preciso que se proponga lograr los objetivos nacionales de la educación básica, que deben ser para todos, pero además resulta importante que ofrezca una educación que conduzca a un bilingüismo pleno y a un conocimiento y valoración de la cultura propia, en diálogo con las culturas nacional y universal. Lo anterior, desde debe perseguirse en todos los niveles educativos, y no solamente en la educación primaria.

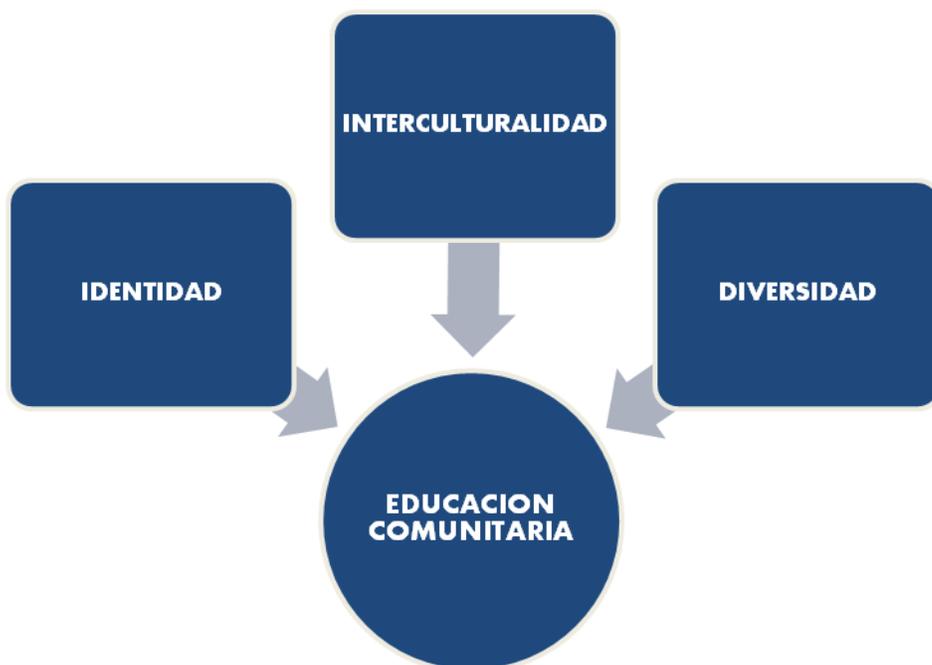
La **identidad**, desde el enfoque de la educación comunitaria; se da a partir de los intereses, costumbres, tradiciones, valores de la comunidad, y desde los sentidos y significados que ellos construyen. La identidad se construye partir del intercambio y referente del otro, por ello las comunidades rurales e indígenas necesariamente se construyen y reconstruyen a

través del intercambio con otras, valorando sus modos de ser, formas de pensar, sus tradiciones culturales y principios que regulan sus modos de actuar.

Desde este contexto; la Educación Comunitaria se concibe como:

“Un proceso educativo integral que abarca aspectos de la vida humana, donde el hombre interactúa con los demás, enfatiza la reflexión sobre la riqueza que ofrece la diversidad, promoviendo un diálogo intercultural permanente que permita aceptar lo diferente y construir nuevas actitudes, valores y conocimientos, así como redimensionar y fortalecer la identidad personal y colectiva.” (CONAFE 2000: 38)

En el siguiente esquema queda representado; los anteriores preceptos: ambos constituyen los pilares de la función educativa del CONAFE.



Esquema No. 1 realizado por la autora.

En base a este modelo de Educación Comunitaria, y los preceptos que la caracterizan, el CONAFE; diseña programas y proyectos de educación comunitaria.

1.3 Programas y proyectos educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

El CONAFE e investigadores del CINESTAV⁴ bajo las características del Modelo Pedagógico, de Educación Comunitaria, elaboraron una propuesta educativa denominada “Sistema de Cursos Comunitarios” cuyas características serían:

- Trabajar con una didáctica de organización multinivel (diferentes grados escolares es un mismo grupo)
- Considerar los saberes y prácticas de la comunidad (participación de la comunidad porque aportan sus saberes y prácticas diversificadas que enriquecen los contenidos curriculares del aula)
- Tener un enfoque constructivista (la construcción del conocimiento)
- Los contenidos del currículo nacional, serían los mismos pero organizados de diferente forma

Este sistema, sería la equivalencia a la educación primaria, y fue implementado en 1973 en el estado de Guerrero con 100 cursos, que en total atendían 400 alumnos, a quienes se les impartieron los dos primeros grados de primaria. (CONAFE 1996: 104)

Sin embargo, los miembros de las primeras localidades atendidas comenzaron a solicitar que se atendiera tercero y cuarto grado, de esta manera el sistema de Cursos Comunitarios extendió su oferta educativa, para ofrecer la primaria completa.

Es así, que en 1975, el DIE elabora el primer Manual del Instructor Comunitario; con el objeto de apoyar la capacitación y el trabajo pedagógico de las figuras docentes. El currículo del manual abarcaba los primeros cuatro grados de primaria organizados en dos niveles: el Nivel I correspondía al 1º y 2º grado, mientras que el Nivel II, los contenidos de tercero y cuarto, dos años después se elaboró el “Manual del Instructor Comunitario Nivel III que abarcaba 5º y 6º grados. Esta propuesta de materiales se le llamo “Dialogar y Descubrir”. Este sistema; fue extendiendo su cobertura a más entidades federativas y en

⁴ El Departamento de Investigaciones Educativas fue creado en 1971. Su objetivo es el cultivo y difusión de la investigación educativa, apoya en la definición y elaboración de proyectos innovadores para la educación pública. El DIE es uno de los departamentos creado por decreto presidencial en 1961 y su función es hacer investigación y formar investigadores a través de programas de maestría y doctorado sobre distintas áreas: Ciencias Físicas y Exactas; Ciencias Biológicas; Ciencias Sociales e Ingenierías

cada; estado a un mayor número de comunidades, por lo que en 1978, se crearon delegaciones del CONAFE en las 31 entidades federativas del País.

El DIE; término su participación en CONAFE; al termino de la entrega de toda la propuesta que abarcaría el sistema de Cursos Comunitarios, entregando los Manuales del Instructor Comunitario I, II, III y los cuadernos de trabajo.

El “Sistema de Cursos Comunitarios”; como programa pionero de educación básica para comunidades rurales, dispersas y marginadas, consiguió ser la base de todos los programas subsiguientes, que CONAFE, implementó tal es el caso del Programa Preescolar Comunitario, que siguió los mismos preceptos pedagógicos con el que se creó el programa pionero, solo que la atención sería para niños y niñas en edad preescolar, dando inicio en 1980.

Actualmente los programas, se basan en un currículo por competencias, que está organizado en cinco ejes curriculares.

- **Eje comprensión del medio natural, social, y cultural.**

Propicia una posición crítica ante la vida personal, familiar, social y cultural, que se desarrolla en relación con un espacio geográfico y un tiempo específico para comprenderlo, respetarlo y mejorarlo.

- **Eje de comunicación**

Considera el uso funcional de diversos lenguajes para formar usuarios eficientes de la lengua materna y de la segunda lengua (español, para la población indígena), a fin de que comuniquen y conozcan sus pensamientos, sentimientos, creencias y desarrollen la capacidad de disfrutar la lectura, la escritura y la oralidad.

- **Eje de lógica matemática**

Implica la posibilidad de pensar lógicamente, de enfrentarse a situaciones problemáticas, identificando y relacionando los datos y anticipando las soluciones para así conocer, organizar, clasificar y cuantificar la realidad.

- **Eje de actitudes y valores para la convivencia**

Favorece la construcción de la identidad, la autoestima, la aceptación y el respeto por las diferencias y la participación democrática en un contexto que reconoce y valora la diversidad cultural y de género.

- **Eje para aprender a aprender.**

Facilita el desarrollo de estrategias para aprender no sólo en la escuela sino en todos los ámbitos presentes y futuros de la vida. Los niños aprenden a organizar su pensamiento, desarrollan la conciencia de lo que hacen, autoevalúan sus aprendizajes e identifican cómo y qué aprenden para aplicar estos procesos, de manera consciente, a nuevas situaciones.

Las competencias generales que se espera que desarrollen los niños al término de la educación primaria se presentan en mapas. El lenguaje en que están redactadas permite al docente identificar tanto las acciones concretas que se realizan como el proceso de reflexión que se provoca de tal modo que sugieran y orienten las estrategias didácticas pertinentes que se realicen en el aula. Dichas competencias no aparecen de un momento a otro; se van conformando poco a poco, en un proceso que va desde lo más cercano a la vida infantil hasta la exploración de pensamientos y espacios más universales en distintos tiempos.

Las competencias se presentan en los tres niveles en que CONAFE; organiza los seis grados de educación primaria, articulados en forma progresiva, de tal manera que cada nivel representa el antecedente del siguiente.

Bajo este Marco de Educación Comunitaria, el CONAFE ha construido una serie de programas⁵ educativos y ha diversificado modalidades, de atención a distintos grupos y contextos, tal es el caso de poblaciones indígenas, migrantes, entre otros.

⁵ Programa alude a un "...conjunto ordenado de acciones delimitados en función del logro de objetivos y del cumplimiento de metas predeterminadas para atacar un problema diagnóstico. en "equidad y calidad en la educación básica"; la experiencia del CONAFE y la Telesecundaria México, CONAFE, Dirección de Medios y publicaciones, 2000

A continuación se enunciarán de manera cronológica; los programas y modalidades:

NOMBRE DEL PROGRAMA	CONTEXTO	AÑO DE CREACIÓN
EDUCACIÓN PRIMARIA (Cursos Comunitarios)	MESTIZA	1973
EDUCACIÓN PRIMARIA (Cursos Comunitarios)	INDIGENA	1994
EDUCACIÓN PRIMARIA (Cursos Comunitarios)	MIGRANTE	1994
EDUCACIÓN PREESCOLAR	MESTIZA	1980
EDUCACIÓN PREESCOLAR	INDIGENA	1994
EDUCACIÓN PREESCOLAR	MIGRANTE	1981
EDUCACIÓN SECUNDARIA	MESTIZA, INDIGENA Y MIGRANTE	2002 AMBAS MODALIDADES
EDUCACIÓN INICIAL	MESTIZA E INDIGENA	2002 AMBAS MODALIDADES
ALBERGUES INDIGENAS	INDIGENAS	2003
CENTROS COMUNITARIOS INDIGENAS (CECMIS)	INDIGENAS Y MESTIZO	2005

En las modalidades de preescolar que desarrolla el CONAFE, es requisito que exista una escuela primaria en la localidad o se tenga acceso a ella, ya sea del sistema de la SEP o del CONAFE, con la cual se garantiza la continuidad educativa de los niños y niñas de las comunidades.

En el caso de que los niños en edad preescolar radiquen en comunidades estables, la normatividad establece que el rango de población no rebase los 500 habitantes, en tanto que si se trata de campamentos agrícolas, a donde llega la población que migra el servicio se instala con independencia del criterio demográfico. Si la población de la localidad es mestiza se establece el Preescolar Comunitario y si es indígena Preescolar Comunitario Indígena.

Operativamente todos los Programas y proyectos funcionan de manera semejante; con la participación de prestadores de servicio social, que radican en la comunidad, denominado Instructor Comunitario, quien desempeña la función docente en cualquiera de sus modalidades.

En otra línea de operación; el CONAFE ha implementado acciones de fortalecimiento, en apoyo a los programas y modalidades, que son de carácter formativo y se articulan en el marco del programa, estas acciones son:

- **Educación para la salud comunitaria.**

El proyecto de educación para la salud comunitaria, tiene la finalidad de formar sujetos competentes, para reconocer, reflexionar y transformar su realidad en función de la definición de un proyecto de vida personal y colectivo con un mayor control sobre sus situaciones de riesgo y en el que se busquen opciones de mejoramiento de las condiciones de vida, a partir de la participación de los integrantes de las comunidades. Algunos materiales que se utilizan en este proyecto son; carrera por la salud, folletos los primeros cuatro años de vida.

- **Programa de Investigación y recopilación de tradiciones orales.**

Es un proyecto creado para fomentar el rescate, la valoración, la investigación, la clasificación y la difusión de la tradición oral del país. La manifestación popular que se trasmite oralmente es recuperada por los docentes. Los materiales que se obtienen son narraciones, leyendas, refranes, mitos, cantos y juegos tradicionales. Este acervo es importante para las publicaciones de libros y audios, que constituyen un valioso apoyo para el desarrollo de todos los programas.

- **Radio Comunitaria**

Es un proyecto; que con apoyo de instituciones oficiales como el (Instituto Nacional Indigenista) y diversas universidades, casas o institutos de cultura, entre otros, facilitan sus instalaciones como la cabina de grabación y otorgan tiempos de transmisión. Tiene como propósito generar un espacio de difusión y preservación de la cultura y tradición oral de diversas regiones, así como sensibilizar a la población, sobre la importancia de favorecer el conocimiento y desarrollo. A través de la radio se establece además una comunicación con los Instructores para brindarle orientación y asesoría para apoyar su labor docente y comunitaria. Los materiales que utiliza son la Guía del corresponsal Comunitario.

- **Caravanas Culturales.**

En este proyecto se fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión de pensamientos, emociones, creación y aprendizaje en niños, jóvenes, adultos de las comunidades que atiende el CONAFE, mediante el conocimiento, valoración, respeto y promoción de prácticas y saberes culturales propios y de otros grupos sociales. Una caravana está conformada por tres instructores que visitan una localidad durante dos semanas, en el ciclo escolar para promover la participación de la población en talleres, representaciones y encuentros que consideran los objetivos y las estrategias de los programas educativos de CONAFE

- **Tele educación comunitaria.**

Proyecto que permite favorecer los programas educativos del CONAFE a través del aprovechamiento de la infraestructura de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat). Los programas se realizan para tres poblaciones, los niños, los instructores y para las comunidades, para lo cual se aprovechan de materiales existentes en el CONAFE y en las distintas instituciones del sector educativo. Como material de apoyo a la formación de equipos técnicos y docentes, se han elaborado videos.

- **Programa editorial**

Los materiales que forman el fondo editorial del Consejo se han diseñado para apoyar la labor educativa de las figuras docentes, fomentar el gusto por la lectura en todos los actores de la Educación Comunitaria y difundir la propuesta educativa del

CONAFE. El fondo editorial del CONAFE está integrado por cinco tipos de materiales:

- Biblioteca para alumnos.
- Básico
- Materiales didácticos
- Educación comunitaria
- Coediciones con distintas instituciones.

Estas acciones; permiten el desarrollo de la comunidad en aspectos de salud, nutrición, recreación, así como el revalorar la cultura y aprovechar las formas tradicionales de organización y mediante la participación de la comunidad en los procesos educativos, se intenta mejorar la calidad de vida de los habitantes.

Bajo esta línea de programas y proyectos; en 1994 se instaló en la agenda de la política educativa, temas de desigualdad en la distribución de los recursos educativos, que tenían por consecuencia el incremento del rezago⁶ educativo, de ahí la puesta en marcha de intervenciones públicas, orientados a beneficiar a poblaciones y territorios desfavorecidos.

En este contexto; surgen los Programas Compensatorios⁷ que apoyan con recursos materiales, económicos, de formación y capacitación docente a las escuelas rurales, indígenas y urbanas marginales en las que se detecta mayor rezago educativo⁸ y bajo aprovechamiento escolar.

Por medio de los programas compensatorios que coordina CONAFE, el Gobierno Nacional con la participación de los Gobiernos Estatales y Municipales buscan disminuir la deserción, e incrementar la asistencia y mejorar el rendimiento.

⁶En México el rezago que incluía, principalmente, a la población analfabeta y a la que no ingresaba o no concluía la educación primaria, único nivel obligatorio hasta 1993-había sido considerado como una de las deficiencias graves del sistema educativo, desde años atrás.

⁷ Las acciones compensatorias están a cargo de los organismos estatales entre ellas, el Banco Internacional Desarrollo (BID) bajo la dirección de SEP y la coordinación del CONAFE para lo cual, reciben apoyo financiero

⁸ El *Observatorio Ciudadano de la Educación Comunicado No. 44* define el término rezago educativo como el conjunto de mexicanos mayores de 14 años que no ha terminado los nueve grados de educación básica obligatoria o bien la SEP; lo aplica para abarcar tanto la falta de acceso a la escuela, como la deserción y la no terminación del ciclo primario, manifestado en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, y concentrado sobre todo entre las poblaciones rurales e indígenas

La deserción, está asociada con el rezago educativo; la cual se vincula con la necesidad económica que hace que los niños y niñas desde muy temprana edad se incorporen al campo laboral y esto provoca que limiten el tiempo dedicado al aprendizaje escolar e inclusive que deserten por causa del trabajo

Las cuestiones de género constituyen otras de las variables relacionadas con la deserción. Hay investigaciones; que han demostrado que hay mayor deserción en las niñas que en los niños, aunque el acceso a la educación se da en condiciones de equidad tanto para mujeres como para hombres.

Así mismo; se han encontrado que ha mayor nivel de marginación, es menor el número de mujeres que concluyen la primaria y se inscriben a secundaria, ya que en muchos casos se sigue considerando más importante la educación escolar del hombre; que para la mujer.

Por lo anterior; la situación de las niñas es bastante inequitativa debido a las condiciones de marginación y pobreza en las que viven agregando a ello expectativas que los padres tienen sobre ellas y los marcados estereotipos de género asociados al matrimonio y a la maternidad temprana.

En este sentido; los programas compensatorios intentan mediar las problemáticas arriba enunciadas y atienden a las comunidades con mayor rezago educativo, estos programas están dirigidos; apoyar el fortalecimiento de la oferta de los servicios educativos y se conforma por dos tipos de componentes:

- Los que tienen como propósito mejorar las condiciones materiales de los centros escolares y las oficinas de supervisión (instalaciones, mobiliario ,equipo y materiales)
- Los que buscan desarrollar las capacidades del personal docente, de los equipos de supervisión, las jefaturas de sector y del directivo de las secretarías estatales.

Estos programas son acciones que tienden a fortalecer la demanda de las becas por asistencia (PROGRESA); la dotación de útiles escolares y los programas destinados a personas adultas, como el de educación inicial y alfabetización, la participación de madres y padres de familia en la gestión escolar (AGE) con la capacitación respectiva; el control de

asistencia, el desempeño docente y las reuniones que lleva a cabo la planta docente con las madres y los padres de familia. A continuación explicare cada uno de ellos

- **Recursos didácticos**

En 1992 se repartieron útiles escolares para poco más de un millón de niñas y niños; en el año 2000 se entregarán más de 4.3 millones de paquetes. La distribución se realizaba sin tomar en cuenta criterios como los de focalización o la integración de componentes en un solo centro escolar, por lo cual este esfuerzo se diluía al otorgar en algunas escuelas una parte de un paquete y otras en el resto.

Uno más de los problemas detectados fue la tardía de las entregas de los útiles escolares. Para las familias es fundamental contar con este material al inicio del ciclo escolar, además que es un servicio esencial para evitar la deserción entre ciclos escolares.

Sin embargo la rigidez normativa establecida por los organismos de financiamiento impedía adquirir los materiales local o estatalmente, de modo que los procesos de licitación, internacionales originalmente, consumían un tiempo muy valiosos para el requisito de la oportunidad. En la actualidad la distribución de los útiles en las escuelas aún no se realiza durante el primer mes de clases.

- **Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá)**

El propósito central de este Programa es apoyar a las familias que viven en las condiciones de pobreza extrema, con el objeto de potenciar las capacidades de sus miembros, ampliar sus oportunidades para alcanzar mejores niveles de bienestar y contrarrestar las causas que generan las condiciones en las que viven. En el ámbito educativo el Progresá busca apoyar a los niños y jóvenes para que asistan y permanezcan en el sistema educativo hasta completar su educación básica.

Este programa inició sus actividades en agosto de 1997. A fines del ciclo escolar 1998-1999 el universo de becarios atendido fue de un 1 690 895 y la cobertura del componente educativo fue de cerca de 62 300 escuelas (45 900 de primaria y 16 400 de secundaria). En

diciembre de 1999 el programa incorporó a 2 560 000 familias y atendió cerca de 75 por ciento era de primaria y el resto de secundaria. (CONAFE: 2006)

- **Programa de Educación Inicial no Escolarizada y Alfabetización. El Programa de Educación Inicial no Escolarizada (PRODEI)**

Se concibe como un componente estratégico para el fortalecimiento de la demanda educativa porque considera que el mejoramiento de las pautas de crianza de las madres y los padres de familia dirigidas a los menores de cero a 4 años, la estimulación temprana y el mejoramiento de la higiene del hogar y de la nutrición de los infantes tienen un efecto importante en la modificación del vínculo y la interacción familiar, así como el desarrollo de la capacidad de aprender.

Estas condiciones crean las bases que definen en gran medida el futuro psicológico y social de las niñas y niños, tiene un impacto directo en su desempeño futuro como alumnas y alumnos de educación básica.

El Progreso ha generado cambios en el comportamiento de la población. Uno de ellos es el incremento de la asistencia de las niñas y niños a la escuela⁹ es importante destacar que la definición del modelo operativo del Progreso requirió un apoyo particular del CONAFE. Además de propiciar que se definieran con claridad los resultados, insumos y procesos por desarrollar, se establecieron los criterios de calidad, cantidad y oportunidad.

- **El Programa de Alfabetización de Personas Adultas se incorporó a partir de 1998 al Programa de Educación Inicial**

Por la necesidad de poner en práctica la lectoescritura con el propósito de que estas alumnas y alumnos comprendieran mejor los materiales que se trabajan sobre determinado tema. Con ello se fortalecieron dos competencias que requieren las madres y padres para sí mismos y para ayudar a sus hijas e hijos en su formación.

⁹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) “acercamiento etnográfico y cultural sobre el impacto del Progreso en 21 comunidades de seis estados de la república” México (documento interno)

Este programa está basado en la participación de promotoras educativas de la misma comunidad, que se encargan de impartir un curso de 40 sesiones para las madres y los padres de familia que tengan hijos menores de 4 años. Las madres son las que principalmente asisten a las sesiones, lo que ha favorecido su organización como un grupo que logra el mejoramiento de la calidad de vida de sus familias. Los resultados logrados con las madres de familia se han transferido a los padres a través de la información que ellas les proporcionan, como lo demuestran los cambios de actitud y conducta.

a) Programa para la Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en la Gestión Escolar.

El Programa para la Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en la gestión escolar (AGE) es uno de los programas primordiales del CONAFE. Su objetivo es fortalecer una cultura de participación social en la vida escolar, así como promover prácticas de respeto y responsabilidad entre alumnos, madres y padres de familia, docentes y personal de supervisión.

Se creó un fondo de 5 mil pesos (500 dólares aproximadamente) para cada Asociación de Padres de Familia (APF) con la finalidad de que les permitiera disponer de recursos para la adquisición de artículos escolares y para el mantenimiento, reparación y compra de mobiliario de la escuela. A la gestión de dichos recursos se suma a las APF la responsabilidad de controlar la asistencia de las y los docentes y administrar un estímulo económico (reconocimiento al Desempeño Docente, RED) al que se hacen merecedores por cumplir con el horario y calendario establecido por la SEP.

La creación del fondo y su operación se acompañan con talleres dirigidos a las madres y padres de familia a cargo de los equipos de supervisión, y se apoyan en materiales una bitácora y cartulinas elaboradas específicamente para ello. Estos materiales están diseñados para propiciar también la práctica de la lectoescritura en español y en lenguas indígenas.

b) Componentes para el fortalecimiento de la oferta

Construcción y rehabilitación de espacios educativos. Hasta 1995 la construcción y la rehabilitación de espacios educativos y la adquisición de mobiliario escolar, equipo y

materiales didácticos se basan en un esquema único centralizado, sin importar las condiciones particulares de cada lugar.

El CAPFCE tenía la responsabilidad de construir espacios educativos con el apoyo de alguna empresa particular afín, lo cual era difícil de encontrar pues la construcción de espacios educativos en comunidades lejanas del medio urbano y de difícil acceso no representa muy buen negocio. Las visitas a cada uno de las comunidades para hacer los acabados o para realizar el seguimiento implicaban gastos desproporcionalmente más altos que los efectuados normalmente en las ciudades; en estas condiciones, las comunidades recibían mal servicio y el CONAFE debía cubrir costos más altos por la construcción y sobre todo por las labores de supervisión.

A partir de 1996 las localidades se hicieron cargo de la construcción y adquisición de mobiliario escolar. De acuerdo con las especificaciones comunes para espacios y mobiliario de un grupo multigrado, contratan trabajo local y adquieren en las regiones materiales a mejor costo, calidad y oportunidad, con lo que se obtiene además un sólido compromiso de su parte. Su calidad significa satisfacer las necesidades de la demanda, entonces las comunidades son las principales interesadas en que se cumplan las normas de calidad del resultado, los insumos y el proceso aplicado.

Con esta estrategia los costos se redujeron hasta un 40 por ciento y la duración de la construcción disminuyó considerablemente y se ajustó a los tiempos y las condiciones del medio geográfico.

c) Mobiliario, equipo y material escolar.

Durante la primera etapa de los Programas Compensatorios (1993-1995) hubo un desfase en la entrega de mobiliario, equipo y material escolar, sobre todo por el burocratismo, centralismo y lentitud de los procesos de licitación. En la segunda etapa mejoraron los procedimientos de adquisición, distribución y entrega de los paquetes didácticos gracias a la descentralización de los procesos de compra, primero en el ámbito regional y luego en el estatal; este proceso permitió la entrega y distribución oportuna de los materiales didácticos y al mismo tiempo contribuyó a la derrama de recursos económicos regionales y estatales.

Se ha procurado adquirir el mobiliario escolar en las zonas más cercanas al centro escolar, con materiales duraderos y reparables de la misma región. Su diseño debe facilitar el trabajo individual y grupal, en actividades relacionadas con los diferentes rincones de trabajo de una escuela multigrado. La participación de proveedores locales en este componente ha fortalecido la vinculación de la educación pública con su comunidad en el ámbito estatal y municipal.

Por su parte, uno de los ejes de los contenidos de capacitación docente es el desarrollo de estrategias de enseñanza basado en el uso creativo de diversos recursos para el aprendizaje, entre ellos el equipo y los materiales distribuidos.

Por otro lado tenemos los programas:

a) Programa para abatir el rezago educativo (PARE)

Puesto en práctica en 1991 por el gobierno federal, se desarrollo principalmente en las zonas rurales e indígenas de difícil acceso y alto rezago educativo en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca está dirigido a la atención de la educación básica.

Este Programa, proporcionó apoyos adicionales a los programas regulares del sector educativo, para compensar las desigualdades prevalecientes en las escuelas rurales e indígenas con relación a las de carácter urbano. Sus acciones se concentraron en cuestiones relacionadas con la oferta educativa, siendo estos la dotación de materiales didácticos, la actualización de docentes y directivos, incentivos para docentes, apoyo a la supervisión escolar y la construcción y equipamiento de aulas y anexos.

Su **Objetivo:** se centra en mejorar la calidad y la eficiencia de la educación primaria en los 4 estados atendidos, reduciendo los altos índices de repetición y deserción, mejorando el nivel de aprovechamiento de los alumnos, y fortaleciendo la capacidad institucional del sistema de educación primaria.

b) Programa para abatir el rezago educación básica (PAREB)

La experiencia obtenida por el CONAFE al operar el PARE, abrió la posibilidad de negociar un nuevo crédito con el Banco Mundial, lo que permitió ampliar la compensación educativa a diez entidades federativas más.

El PAREB incluyó a 10 estados que se encontraban por debajo de la media educativa nacional: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Dentro de éstos, las áreas de proyecto fueron seleccionadas con base a los indicadores municipales de pobreza y educación. Como resultado, el proyecto se dirigió a las personas más necesitadas ubicadas en áreas donde las condiciones económicas eran más severas y la marginalidad educativa era más crítica.

Su **Objetivo:** es mejorar la calidad y la eficiencia de la educación primaria en los 10 estados atendidos, y reducir las disparidades regionales educativas; además reforzar la capacidad en los 4 estados del PARE. Tuvo una duración de seis años (1994-1999) diseñado por el Gobierno Federal para apoyar las entidades federativas con mayores rezagos educativo, no incluidas en el PARE.

c) Programa para abatir el rezago educativo (PIARE)

Los tres programas anteriores de compensación educativa permitieron al CONAFE adquirir la experiencia necesaria para incrementar sustancialmente sus acciones, en 1995 se decidió formular el PIARE, que a diferencia de los anteriores fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Este nuevo programa no sólo incorporó la educación inicial y la primaria regular sino también la educación comunitaria a nivel preescolar y primaria, así como la alfabetización de adultos sus **objetivos son:** contribuir a elevar el nivel de vida de 3 millones de mexicanos nacidos entre 1990 y 2005, de familias de menores ingresos, a través del mejoramiento de la educación primaria. Incrementar el acceso de los niños con más desventajas y los niveles de aprendizaje en el sistema de Educación Primaria Formal. Contribuir a mejorar los hábitos de crianza del niño en los primeros años de vida, a través

de un programa de Educación Inicial no Escolarizada para padres con escasa educación y/o analfabetos.

Dar acceso a la Educación Comunitaria al creciente número de comunidades pequeñas y aisladas, que no pueden sostener una escuela formal; y Propiciar la Alfabetización de Adultos en las zonas y comunidades a las que es más difícil atender con los mecanismos y programas regulares de educación de adultos

d) Proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI)

Este programa, también financiado por el Banco Mundial, y un aporte conjunto de UNICEF, UNESCO, y PNUD. Operado por CONAFE se incorporó a finales de 1993, y su principal propósito fue contribuir al mejoramiento de las prácticas de crianza de niños de 0 a 4 años; como son: necesidades afectivo-sociales, cognitivas y físicas, de salud y alimentación, a través de la capacitación de los padres de familia, mediante promotores educativos de la propia comunidad.

El PRODEI fue la estrategia alternativa al Programa de Educación Inicial no Escolarizada, responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual opera a través del establecimiento de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Su Objetivo es mejorar la calidad y la eficiencia de la educación primaria en los 4 estados atendidos, reduciendo los altos índices de repetición y deserción, mejorando el nivel de aprovechamiento de los alumnos, y fortaleciendo la capacidad institucional del sistema de educación primaria.

e) Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB)

En 1998 inició la operación del PAREIB que, a diferencia de programas anteriores (PARE, PAREB y PIARE), busca apoyar la continuidad y el tránsito de los niños a lo largo de la educación inicial y básica, buscando que permanezcan en la escuela y que concluyan con éxito los niveles educativos obligatorios. Con este programa, se atendió por primera vez en forma integral a las 31 entidades del país; el PAREIB fue diseñado para operar en tres fases de tres años cada una, de las cuales a la fecha han concluido dos.

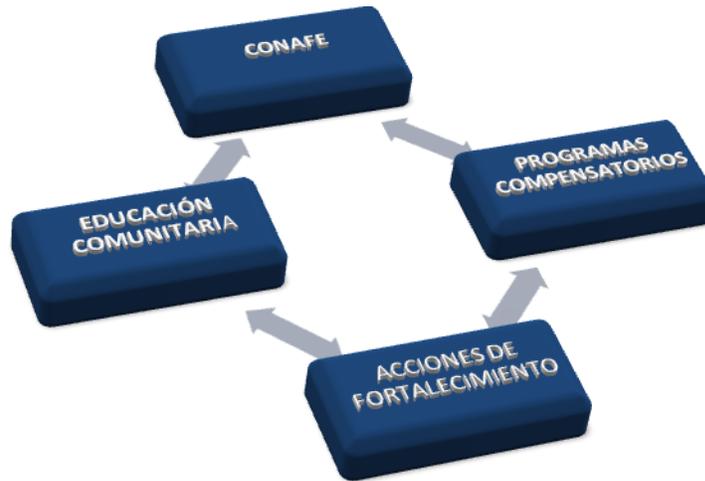
f) Apoyos educativos (becas y útiles escolares)

Se asignan a los niños y jóvenes de las familias beneficiaras inscritos en el tercer grado de primaria al tercer grado de secundaria, menores de 18 años de edad y que reciben servicios educativos en la modalidad escolarizada (primaria y secundaria) los alumnos deben acreditar por lo menos 85% de asistencia para recibir la beca.

Los útiles escolares, al inicio del ciclo escolar, los integrantes de las familias beneficiaras inscritos entre el tercero y sexto grado de primaria reciben un paquete individual de materiales de acuerdo con las normas que estipula CONAFE, o bien un apoyo monetario anual al inicio del ciclo escolar.

Dado el alto número de localidades rurales sin servicio de primaria y sin condiciones para instalar un servicio educativo comunitario, el CONAFE, creó en 1992 el Programa de Financiamiento Rural. Entrega becas a niños rurales para que continúen en mejores condiciones sus estudios en otras comunidades. También apoyo a los egresados de educación secundaria para que finalicen sus estudios. Para ello coordina la participación de alguna familia que pueda ofrecer a cambio de un apoyo económico mensual-hospedaje, alimentación y cuidados.

Los programas compensatorios entraron de manera contundente en el repertorio de políticas educativas de México durante los años noventa. En el siguiente esquema se muestra, los Programas Compensatorios, los programas de Educación Comunitaria, y las acciones de Fortalecimiento, que impulsa CONAFE.



Esquema no.2. Realizado por la autora

1.4 Actores de la educación comunitaria

Los actores que intervienen y hacen posible; la educación comunitaria, realizan aportaciones con conocimientos, saberes, creencias, y cultura; ellos participan en el proceso educativo, ofreciendo hospedaje y alimento al Instructor Comunitario, los niños asistiendo al Curso Comunitario, ó al Preescolar, en cualquiera de las continuación se describirá y analizara, cada uno de quienes participan en el proceso.

1.4.1 Comunidades rurales, indígenas y migrantes

Los programas y proyectos de Educación Comunitaria se llevan a cabo en localidades cuya población va desde menos de 100 hasta 500 habitantes¹⁰. Estos parajes están alejados de los centros urbanos no sólo por la distancia que los separa del poblado más cercano, sino por la falta de caminos y de transporte.

¹⁰ Esta clasificación sigue los criterios estadísticos que se utilizan en los censos nacionales para registrar y caracterizar a las localidades. Según la normatividad operativa del CONAFE, el perfil demográfico permite medir la demanda potencial y planear la atención de cada nivel educativo; es decir, en las localidades de uno a 99 habitantes se instalan preferentemente los programas institucionales de educación primaria, en tanto que en las localidades de 100 a 499 habitantes se llevan programas de preescolar, ya que es más factible que estas cuenten con una escuela primaria, para garantizar la educación básica

En muy pocos casos se encuentran ubicadas al borde de alguna carretera, cuando la vía de acceso es terrestre, son vías construidas por los propios habitantes; en algunas comunidades se requiere incluso días de camino y animales de carga para llegar; en otros casos sólo se puede llegar en avioneta o lancha. Las familias construyen sus viviendas con materiales de la región; sus pisos son de tierra y tienen dimensiones reducidas, una sola habitación, a lo sumo dos, y viven en condiciones de hacinamiento.

En un pequeño espacio de la casa, las familias instalan el fogón de leña o carbón para preparar los alimentos, en otro espacio hay muebles rudimentarios para comer, en ocasiones solo tablonces de madera que utilizan como sillas y una pequeña mesa; el espacio restante se reserva para descansar. Existen viviendas una cerca de otra, pero en ocasiones están muy alejadas. Es frecuente que los habitantes del lugar sean familiares.

Las comunidades carecen de servicios; tales como agua, electricidad, frecuentemente el agua se surte a través de sistemas rudimentarios.

Son variadas las formas de vida, trabajo, tradiciones y costumbres de las comunidades, ante la difícil situación de subsistencia en estos lugares, muchos campesinos tienen que contratarse como jornaleros agrícolas tanto en lugares, cercanos a su residencia como en emporios agroindustriales.

La migración, es una práctica en los campesinos indígenas cuya situación de marginación es difícil. A menudo el productor les proporciona vivienda en campamentos o albergues cerca del campo de trabajo; sin embargo, las condiciones de hacinamiento se recrudece, los jornaleros agrícolas migrantes viven en galerones de diferente tamaño, divididos en habitaciones de cuatro metros de ancho por cinco de largo, en una sola habitación se llegan a instalar hasta 18 personas, entre niños y adultos. Las habitaciones no cuentan con ventilación, luz, ni agua potable. En esos campamentos la composición cultural es diversa, las familias proceden de varios estados y regiones, además de ser hablantes de lenguas indígenas distintas. Otra característica de las comunidades son los niveles de analfabetismo y de primaria inconclusa, perfiles escolares más comunes y en el caso de las comunidades indígenas el rezago educativo es mayor.

1.4.2 Asociación promotora de educación comunitaria

Los miembros de cada comunidad establecen un convenio con el CONAFE y forman la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). En este convenio establecen los derechos y obligaciones correspondientes a ambas partes.

Corresponde al CONAFE enviar al Instructor Comunitario, con la capacitación requerida y formado para llevar a cabo su función docente en el Marco de la Educación Comunitaria, por lo que es necesario que realice un diario de campo en el que registre las prácticas y saberes que son la base para adecuar el programa educativo que impartirá a la realidad y necesidades de cada comunidad. Al vivir en la comunidad, los Instructores pasan a ser miembros de la comunidad.

El CONAFE aporta mobiliario, material escolar, para cada alumno, material didáctico para el Instructor, una biblioteca escolar. Así mismo se otorga al Instructor un equipamiento de artículos personales, como botas, gorras, catre, cobija; y ocasionalmente despensas alimentaria, que comparte con la familia que lo hospeda.

Como organismo representativo de la comunidad, la APEC interviene en la definición del programa en el que va a participar, en el horario de clases, en la dotación de un local para la instalación del aula o la construcción de la misma, con apoyo de los Programas Compensatorios, dar seguridad a los Instructores, alimentación, hospedaje. Además de estar al pendiente de la asistencia del docente. Las funciones de las madres, padres y otras personas de la comunidad, es integrarse y apoyar los proyectos educativos que se implementen en la comunidad.

1.4.3 Niños y niñas de las comunidades

La niñez de las comunidades, a temprana edad asumen determinadas responsabilidades que asociadas con su género, les permiten ir aprendiendo a través de la experiencia lo que significa ser mujer y ser hombre dentro de su contexto cultural de vida. Al ir por leña al campo, acarrear agua, cuidar a los hermanos, realizar labores domésticas, preparar los alimentos acompañar a los padres a las labores del campo.

Son niños que asisten al aula comunitaria, incluso con sus hermanitos menores, porque no hay quien los cuide, debido a las actividades de los padres, asisten a las aulas comunitarias, con la intención de apropiarse de aprendizajes y experiencias con la ayuda del Instructor Comunitario.

El enfoque de los programas de CONAFE, permiten considerar los saberes previos de los niños, así como sus intereses, e intentan que los aprendizajes y conocimientos adquiridos, les permita resolver problemas de la vida, a través del desarrollo de competencias.

1.4.4 Servidores sociales educativos

Instructor Comunitario. Son jóvenes entre 14 y 24 años de edad, egresados de secundaria o bachillerato, que prestan un servicio social de uno a dos años, en calidad de docentes en una comunidad rural, indígena o campamento agrícola, a cambio de una beca para continuar sus estudios. Estos son requisitos para incorporarse al programa, sin embargo existen variantes de acuerdo al programa o proyecto que atenderá; por ejemplo los jóvenes que atenderán comunidades indígenas, deben ser hablantes de la lengua del grupo étnico. Para grupos migrantes; debe ser una persona del propio grupo de jornaleros que domine la lengua mayoritaria del campamento. Los jóvenes provienen del medio rural, lo que permite apoyar el proceso de adaptación, a la comunidad donde será asignado.

Capacitadores Tutores.

Los capacitadores Tutores: son jóvenes seleccionados por su destacada labor como Instructoras o Instructores de los Programas Educativos del CONAFE de las distintas Modalidades. La Delegación Estatal de cada entidad federativa los invita a que participen en el siguiente ciclo escolar para capacitar, apoyar y orientar a los Instructores Comunitarios con base en la experiencia que tienen. Durante este segundo año de servicio pueden continuar sus estudios en el sistema abierto o asistir a cursos de nivelación.

Asistentes Educativos.

Son seleccionados entre los Capacitadores Tutores, su función es coordinar y apoyar a los Capacitadores Tutores, en sus actividades, así como llevar un plan de apoyo pedagógico

con las niñas que requieran un apoyo especial, es decir deben llevar acciones que pudiera implementar el instructor en los casos especiales; que ha diagnosticado durante la convivencia escolar con los niños, referente a problemas de aprendizaje, conducta entre otros.

Las becas.

Las figuras que prestan un servicio social educativo reciben un apoyo económico mensual, lo mismo que un apoyo paralelo para transporte, alimentación, hospedaje, con la finalidad de que asistan a las actividades de formación y capacitación mensual. Al término del servicio social educativo que realizan, se les otorga una beca, hasta por cincuenta meses, para realizar sus estudios. En el siguiente esquema se organiza los actores de la educación comunitaria.



Esquema No. 3 Realizado por la autora.

1.5 Estructura organizativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo

1.5.1 Nivel central

Junta Directiva. El máximo organismo del gobierno del CONAFE, es la Junta Directiva, integrada por autoridades de instituciones del sector público y por el Director General. Es la encargada de definir líneas de acción y las políticas del quehacer educativo de la Institución.

Oficinas Centrales. Las oficinas centrales del CONAFE, ubicadas en el Distrito Federal, es la encargada de generar líneas de acción a nivel técnico –pedagógico, así como administrativos y financieros. Elabora proyectos de investigación relacionados con los programas. Genera la normatividad para todos los programas y proyectos, que operan en los 31 estados de la República Mexicana. Es la responsable de brindar capacitación sobre los programas al personal de las Delegaciones Estatales. Brinda apoyo pedagógico y asesoría a las figuras educativas durante su servicio social en la comunidad. Realiza seguimiento y evaluaciones a los programas. Visitas a los Estados con la finalidad de brindar asesoría y apoyo al personal de Delegación.

1.5.2 Nivel Estatal.

Delegaciones Estatales. En cada Estado hay una Delegación del CONAFE; son las responsables de operar los programas en las comunidades, de la captación de los Jóvenes para prestar el servicio social, brinda la capacitación a los futuros docentes. Su estructura funciona a través de un Delegado, Jefe de Programas, Coordinadores Académicos.

Coordinación Regional: En algunos Estados existen coordinaciones regionales, se instalan de acuerdo al número total de comunidades que atienden. Y son responsables los Coordinadores Académicos Regionales. (Ver organigrama institucional. anexo 1)

1.6 Estrategias de formación y capacitación docente en CONAFE.

CONAFE; define las estrategias de formación y capacitación a través de talleres prácticos y de reflexión. Están relacionados con los principios que rigen la Educación Comunitaria. La formación que brinda desde el contexto institucional tiene la intención de:

- Aprovechar las habilidades desarrolladas previamente por el Instructor, que son afines al hecho educativo.
- Desarrollar habilidades que permitan al Instructor realizar intervenciones pedagógicas.

El **enfoque pedagógico** de las estrategias; se basa en el desarrollo de competencias docentes que las define; como la forma práctica en que se articula el conjunto de capacidades,

habilidades, actitudes y valores que posee un docente y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas. (CONAFE 2000: 57)

Para CONAFE una competencia docente implica la combinación de habilidades de diverso tipo; tanto en la ejecución como en la práctica pedagógica. La formación se caracteriza en términos; de que toda práctica educativa intencionada, se conforma sobre la base de creencias, hábitos costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se parte de la cultura y experiencia previa.

Las competencias implican la combinación de habilidades de diverso tipo tanto en la ejecución como en la práctica pedagógica estas son (Casariego 2000: 60-62)

- **Habilidades Sociales**

De participación y de relación, que tienen que ver con la forma de interactuar. La actitud del sujeto frente a sí mismo y a su trabajo, frente a los otros que son los niños y niñas de su grupo, padres y vecinos de la comunidad, compañeros docentes, asesores y autoridades involucrados en el hecho educativo, también la actitud y la forma en que se relaciona con los bienes materiales de su trabajo docente, como son los objetos, los espacios libros, instrumentos y recursos didácticos. Por último la relación que tiene con los bienes espirituales de la educación: lenguajes, saberes, creencias, aspiraciones, sentimientos e información.

- **Habilidades Lingüísticas**

De comunicación, de expresión y comprensión; orales y escritas ligadas a la docencia, a la instrucción bilingüe, al estudio, la planeación, la evaluación y la producción de materiales didácticos bilingües.

- **Habilidades de pensamiento**

Determinan los procesos de investigación educativa. El pensamiento, la lógica y la reflexión permiten la anticipación de resultados la formulación de hipótesis de enseñanza, el manejo y problematización de los contenidos educativos desde una perspectiva intercultural y

didáctica. A través de la representación es posible articular en la práctica lo histórico y lo actual; lo temporal y lo especial; lo universal con lo particular, lo diverso con lo singular y lo cuantitativo con lo cualitativo.

- **Habilidades Constructivas o destrezas**

Definen la sencillez y la diversidad de las estrategias empleadas. La rapidez para identificar los problemas y soluciones didácticas, la coherencia y continuidad existente entre las técnicas y los dispositivos didácticos aplicados, así como la facilidad que posee para diseñar y elaborar sus recursos educativos, tanto en su forma como en su contenido.

- **Habilidades sensibles o lúdicas.**

Que refieren al desarrollo de una sensibilidad especial que le permite al docente intervenir para propiciar que el hecho educativo se configure como espacio de disfrute y recreación, previniendo límites a la rigidez y al acartonamiento; propiciando la creación y la espontaneidad dentro de un clima de respeto, tolerancia y humor. Las actividades educativas nunca deben ser tediosas o aburridas, el elemento lúdico debe estar presente hasta los momentos más rutinarios.

Las estrategias de capacitación se realizan en forma de cascada¹¹. Sin embargo es necesario aclarar que en el contexto de CONAFE la palabra formación y capacitación tienen la misma acepción o se utilizan indistintamente, aclarando que en la revisión de documentos oficiales, existe la ausencia a nivel conceptual, de estos conceptos, sin embargo esta temática se analizara ampliamente en otro espacio referido al análisis del Modelo de Formación docente en el contexto indígena.

¹¹ El tipo de capacitación que se utiliza en CONAFE, se denomina en cascada y refiere a que el personal de Oficinas Centrales, inicia el proceso de capacitación, primero con el personal técnico de cada Delegación Estatal de los 31 estados de la república, (Jefes de Programas, Coordinadores Educativos, Asistentes Educativos) a su término el personal de la Delegación, inicia la segunda fase de capacitación pero con los Capacitadores Tutores) la tercera fase de la capacitación que se brinda a los Instructores Comunitarios, está a cargo del asistente educativo y dos Capacitadores Tutores, dependiendo del número de tutores que haya en la Delegación.

1.6.1 Estructura y fases de la capacitación de las figuras docentes

Durante los meses de Julio y Agosto, el CONAFE inicia la capacitación en términos de que el joven aspirante conozca el contexto de lo que es CONAFE, los materiales didácticos, los programas educativos, pero sobre todo se busca; la apropiación de la metodología propuesta, para apoyar su desempeño docente en el aula comunitaria.

Para cubrir estos contenidos, los Capacitadores Tutores, quienes son los encargados de impartir la capacitación, apoyado por el asistente educativo, utilizan mapas curriculares y descripciones detalladas.

Estas descripciones incluyen objetivos, tiempos, actividades y materiales por unidades y temas diseñados por los Equipos Técnicos de las Delegaciones y de Oficinas Centrales.

El trabajo del joven en el curso de capacitación incluye actividades en las que simulan situaciones que enfrentará como instructor; se intenta inducirlo a replantear y reflexionar sus concepciones sobre lo que es ser maestro, alumno, las formas de aprendizaje, el uso de recursos didácticos, así como el papel que tiene la comunidad en el proceso educativo.

La capacitación que lleva a cabo CONAFE para los Instructores Comunitarios, se imparte en tres fases:

- **Primera fase intensiva**

Es la preparación de las figuras educativas para su desempeño frente al grupo.

- **Segunda fase**

Se realiza permanente y se denomina Tutorio (asesoría) a finales de cada mes, con la finalidad de detectar dificultades a las que se enfrenta el Instructor como docente.

- **Fase intermedia**

Consiste en una reunión a mitad del ciclo escolar, en alguna de las sedes de capacitación.

Los asistentes educativos; tienen un capacitación de 192 horas, revisan contenidos específicos de cada programa o modalidad. Como capacitadores 136 horas, como tutores

96 horas. Los aspirantes a Instructores se preparan de 6 a 7 semanas (288 a 326) horas efectivas de trabajo.

Para dar continuidad o seguimiento; a la capacitación intensiva, se llevan a cabo reuniones mensuales de tres días para realizar un diagnóstico técnico- pedagógico, que permita conocer las problemáticas de carácter pedagógico- social y se efectúa a nivel regional o microregional.

Las visitas a comunidad son parte del proceso de capacitación y seguimiento que se implementa para apoyar a los Instructores Comunitarios, en la labor docente.

La capacitación intermedia dura cinco días y se inicia preferentemente en diciembre con la participación del capacitador tutor, el asistente educativo y equipo técnico delegacional, son reuniones cuyo propósito, es conocer su experiencia en torno a su labor del Instructor durante los cuatro primeros meses de servicio en la comunidad. Considerando los problemas, alternativas, y aprendizajes logrados.

Una vez por mes acude a reuniones de asesoría y apoyo pedagógico (reuniones de tutoría), donde socializa e interactúa con otros instructores sobre su experiencia docente en el sentido de conocer los problemas que han tenido en la comunidad, como los ha resuelto, los aciertos e innovaciones; también reflexiona y discute sobre su práctica docente y los principios de la educación comunitaria. Durante los últimos días de la capacitación, el joven recibe el oficio con los datos de la presentación que entregará a la autoridad de la comunidad donde fue asignado, además de información sobre la comunidad, o campamento, croquis, los medios de transporte que existen. Otros documentos son formatos de inscripción de los alumnos, cuestionarios sobre información socioeconómica y demográfica de la comunidad, así como el paquete básico para efectuar su trabajo pedagógico. Se le entrega el equipamiento que utilizara como botas de montaña, mochilas, bolsa de dormir, cobijas así como despensas para la familia que le ofrece alimentación.

1.6.2 El instructor comunitario al final de su capacitación.

En los primeros días en la comunidad el Instructor realiza una asamblea con los habitantes juntos establecen el horario escolar, quienes serán los responsables de atender la

alimentación y hospedaje, así como la renovación de la mesa directiva de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), además de la firma de convenios CONAFE-comunidad y la inscripción de los niños que asistirán a la escuela.

El Instructor Comunitario permanece en la comunidad durante el ciclo escolar y lleva a cabo actividades escolares y comunitarias, organiza reuniones con los padres de familia, para informar sobre el avance de los niños así como dar a conocer la organización y actividades del modelo educativo.

1.6.3 Materiales para los programas de formación

Con la finalidad de guiar y apoyar los talleres de formación destinados a los equipos técnicos y figuras docentes, indican el qué, para qué, y como llevar a cabo la formación.

Los materiales son:

✓ **Manual del Taller**

Contiene el mapa de competencias, los contenidos, las actividades descriptivas con la finalidad de que sean adaptadas y reproducidas en cada Delegación Estatal, y en talleres de réplica que realizan los asistentes educativos, para otras figuras docentes.

✓ **Antologías**

Lecturas seleccionadas sobre teorías de aprendizaje-enseñanza, técnicas de grupo, desarrollo del niño, evaluación del aprendizaje, teorías cognitivas.

Materiales de los Capacitadores Tutores

✓ **Manual del Capacitador Tutor**

Conformado por el mapa curricular y la programación detallada de la capacitación inicial, que estas figuras darán a los Instructores Comunitarios. Este manual contiene dos apartados:

✓ **Tronco Común**

Muestra los contenidos y competencias a desarrollar por parte de los Instructores, con respecto al marco institucional de la Educación Comunitaria. Este apartado es un contenido en común para todos los programas y modalidades de CONAFE.

✓ **Tronco diferencial.**

Describe las competencias, contenidos, estrategias, materiales y tiempos destinados para el desarrollo de la formación de las Instructoras y los Instructores Comunitarios de los diferentes programas.

Los materiales básicos que se analizan son los que cada Instructor utilizará durante su labor docente. Para el caso de los Instructores de Lengua Indígena se realiza el Taller de Desarrollo lingüístico, con la finalidad de que aprendan la funcionalidad de dos lenguas.

✓ **Cuaderno de trabajo para el aspirante a instructor comunitario**

Contiene ejercicios, guiones de análisis y lecturas para apoyar la formación de los Instructores. CD, videos, la capacitación se lleva a cabo en alguna sede, en ocasiones son aulas prestadas por alguna institución (Universidad Pedagógicas. escuelas secundarias, primarias) los temas son tratados en forma práctica, en ellos se observan el cómo y el porqué del proceso educativo.

II FORMACIÓN DOCENTE INDIGENA

2.1 El papel del maestro en el proceso educativo

En este capítulo se circunscribe a la formación de maestros indígenas, analizando desde tres ángulos; un breve esbozo de cómo se ha considerado la formación del docente indígena en la historia educativa de México, la formación que reciben en las Instituciones formadoras, incluyendo la de CONAFE; (objeto de estudio de esta investigación) el apoyo que se les ofrece en servicio y las condiciones en las que trabaja el docente.

El papel del maestro, tal como lo conocemos ahora, difiere de aquel que se concebía en los inicios de la escuela, a principios del siglo XIX. Los maestros respondían al cargo que la sociedad les adjudicó; el enseñar a leer y a escribir a los niños, para lo cual no se consideraba necesario que contara con una preparación especializada, aunque si se les apreciaba como personas virtuosas, que podían ser ejemplo de lo que enseñaban.

La sociedad los percibía como personas que se dedicaban a esa tarea por vocación, que no perseguía el interés de una alta retribución salarial. Con el surgimiento de la escuela pública, el Estado asumió la responsabilidad de preparar a los maestros en las escuelas normales y otras instituciones, así como de contratarlos y situarlos con plazas de trabajo y

pagarles sus salarios. Entonces se empezó a hablar de la docencia como profesión. (Rodríguez 1995: 125-162)

Sin embargo dentro de esta supuesta profesionalidad, el papel de los maestros no siempre ha sido del todo claro.

La docencia ha ocupado una posición de nivel técnico¹² en la jerarquía del sistema educativo y para quienes la han analizado desde la perspectiva de las profesiones, la docencia no cumple con las condiciones necesarias para considerarse como una de ellas.¹³

El maestro recibe alguna preparación especializada, pero no de amplitud, profundidad y complejidad necesaria, para tomar las decisiones que la docencia implicaba. Por otra parte, en el ámbito del ejercicio profesional no se dan las condiciones para que se desarrolle como tal.

La poca capacidad de gestión que se les confiere dentro del sistema escolar, la existencia de otros profesionales que no son maestros y que intervienen en la producción de conocimientos y en la toma de decisiones sobre el campo educativo sin establecer una interlocución con los maestros, el cultivo de una racionalidad individualista, la falta de participación en la definición de los fines que orientan su actividad son, entre otros, aspectos lo que asignan al maestro un papel técnico; y no de profesionista. (Rodríguez; Cerda, Silva y Núñez: 1991)

Lo anterior coloca al maestro en posiciones ambiguas. Se mueve entre el papel de un profesionista, un técnico y una persona llena de virtudes que realiza una actividad encomiable sin perseguir intereses personales. Es al mismo tiempo, alguien a quien la

¹² Arnaut menciona que "(...) al poner el énfasis en la educación Normal en el "cómo enseñar" se transformó la identidad profesional, basada en la práctica docente y en el dominio de los contenidos en otra de tipo técnico: los maestros no son los sabios, sino que saben cómo enseñar los contenidos establecidos por los programas oficiales. Ese saber técnico es el que los distingue de otros profesionistas. Es la exaltación de cómo enseñar, frente a los que saben el qué. Es lo que distingue la enseñanza Normal de otras enseñanzas profesionales" esto no es una característica privativa de México, sino que se presenta en muchos otros países, como lo señala Pérez (1988) al analizar la formación de los maestros y concluir que el concepto que ha prevalecido es el del profesor como técnico, para lo cual su profesión se asemeja más a un entrenamiento.

¹³ Investigadores como Tedesco (1996) Perrenoud(1996) Torres (1996) entre otros, las características que distinguen a los profesionistas son: un conjunto de conocimientos y técnicas específicas, que los distinguen de otras profesiones; se autorregulan por espíritu de servicio y un código ético; tienen autonomía y prestigio, tienen un estatus especial

sociedad le exige el cumplimiento de su función. En el discurso político la importancia del maestro se reconoce, pero paradójicamente parece que no se ha encontrado la forma de reflejarse en los sistemas de formación, de apoyos y en la calidad de la educación, por lo contrario ha ido en decadencia¹⁴

La indefinición del papel del maestro ha provocado debates a cerca de su formación; esta discusión se ha manifestado en las distintas concepciones que se ha tenido sobre ella. Sin contar que cada vez al revisar los resultados de la educación, y a la luz de los cambios sociales, se define lo que se espera de la escuela, se elabora un nuevo perfil de los profesores, lo que conlleva a introducir cambios en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes. Sin embargo los problemas se manifiestan más tarde, en la práctica docente, en la que se hace patente la distancia y la falta de continuidad entre el perfil elaborado del maestro, la formación que se le imparte y las condiciones en las que trabaja.

Además; lo concerniente a las políticas educativas a nivel internacional donde se describe lo que se espera del docente:

“...El trabajo del docente; no consiste en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. (Jacques Delors 1997:163)

Lo anterior; desde una lógica de lo que debería ser; las implicación docente en el aula; sin embargo la realidad docente presenta otras circunstancias; que asume en una serie de situaciones, que no solo responde a lo educativo, sino a otras actividades de corte administrativo y hasta político.

¹⁴ En una recuperación de experiencias en educación de maestros en países en desarrollo hecha por Rosa María Torres para la UNESCO, se dice acerca de la formación de los maestros: “la educación de los maestros ha sido una tarea particularmente descuidada. En el diseño de las políticas educativas ocupa un papel marginal, generalmente muy atrás en términos de dotación de recursos, de la construcción de edificios escolares y, más recientemente, de los libros de texto. La investigación no se ha ocupado de qué y cómo aprenden los maestros, que necesitan y que quieren aprender, cual es la mejor combinación de modalidades para su educación. las reformas realizadas por algunos países a lo largo de los últimos cinco años, se han ocupado de introducir mejoras, en vez de repensar el modelo general, dirigido a la educación de los maestros.

En cuanto a las condiciones en las que se realiza la formación de los maestros y el trabajo docente no propician, el desarrollo de las habilidades y competencias, como la reflexión, el análisis, creativas, de pensamiento. Y así una gran cantidad de ellos; se encuentran en las escuelas realizando una educación que adolece de muchas fallas, más aún cuando el contexto es indígena, y que puede obedecer a una serie de causas por ejemplo; ausencia de la variante dialectal, o incluso hasta la falta de la lengua indígena.

2.2 La formación de los maestros indígenas una perspectiva histórica

En el siglo XVI, con el arribo de los primeros misioneros a la Nueva España, las diversas órdenes religiosas (franciscanos, Jesuitas, agustinos) asumieron las actividades de formación y educación¹⁵.

Las iniciativas para crear instituciones educativas nacieron con la necesidad de formar nuevos sacerdotes y de expandir la evangelización.

Es por esta razón que la iglesia tomo un papel relevante en la educación. La acción educativa a emprender era inmensa; lo que llevo a decidir a las órdenes religiosas a seleccionar indígenas que los apoyaran en su misión de conquistar y occidentalizar su propio mundo; estos indígenas electos fueron jóvenes que destacaban, por su capacidad e inteligencia y porque habían entrado rápidamente en el proceso de aculturación¹⁶. La preparación de los jóvenes consistió en habilitarlos en la enseñanza de la escritura, en leer, así como del catecismo, para que ellos a su vez enseñaran a sus compañeros.

¹⁵ Los Franciscanos, Jesuitas, Agustinos; mostraron actitudes, de fe, humildad, pobreza, empatía, parquedad, y diligencia que ganaron la voluntad de los indios. Bajo este contexto, de fe y amor la población nativa quedaría bajo la tutela y custodia de la iglesia, así se modelaría su fe, costumbres y mente. De esta forma se inician los primeros contactos entre españoles e indígenas, produciéndose con gran intensidad procesos de trasmisión, asimilación, imposición y adaptación de patrones culturales.

¹⁶ La aculturación; determina al grupo social desde una perspectiva de sometimiento, de imposición de valores, normas, patrones culturales, adoctrinamiento y el uso de la violencia para dominar al otro. Es decir integrarlos y asimilarlos, y lograr civilizarlos.

Con una visión de dominación y sumisión, el desconocimiento del otro (sin historia, no humanos) en “aculturación, inculturación e interculturalidad”; los supuestos en las relaciones entre “unos” y otros” Revista de la Biblioteca Nacional del Perú, 2000.

Así lo dice el siguiente pasaje histórico:

“La acción educativa de los Franciscanos fue favorecida por la sabia legislación educativa dictada por Fernando el Católico (1452-1516) y por la noble y tenaz campaña de Bartolomé de las Casas a favor de los indios. Las leyes sobre enseñanza de aquel monarca son admirables; Imponen a los encomenderos la obligación de enseñar a leer y escribir y aprender el catecismo a un muchacho de sus tierras, el que más hábil de ellos les pareciera, a fin de que estos jóvenes enseñen a su vez a compañeros, porque estos mejor tomarán lo que aquellos dijera. (Larroyo: 1973:96)

Otra figura importante; en que se apoyaron las órdenes religiosas fue el “Los maestros indígenas o Temachtianis” ellos sirvieron como catequistas auxiliares. En este momento se preparan a los primeros maestros indígenas; y con ello se inicia la preocupación por formar maestros con habilidades, que apoyen la educación indígena, con énfasis en la castellanización y asimilación de los pueblos originarios a la denominada cultura nacional.

No obstante las órdenes religiosas no tenían como propósito consolidar un sistema educativo formal, sino exclusivamente educar e instruir a las nuevas elites criollas.

Durante casi tres siglos y hasta un poco después de la culminación de la independencia, el modelo educativo religioso, apoyado fuertemente en la doctrina kantiana, que establecía la instrucción basada en la disciplina como la idea central del proceso educativo, representó un proceso de sustitución o eliminación de las concepciones y categorías mentales de las culturas prehispánicas por nuevos esquemas y formas de vida más convenientes a la cultura española.

A principios del siglo XIX, las ideas de la ilustración, consideraban premisas educativas de Rousseau que proponía una formación basada en la naturaleza humana y en la libertad de aprendizaje, influyeron en la forma de conceptualizar la educación en México. Los criollos liberales que luchaban contra el absolutismo español y los insurgentes mexicanos coincidían en la necesidad de formar un sistema educativo que tuviera un carácter menos religioso y que fuera más incluyente.

Este debate entre una postura rígida de la educación como instrucción y la postura flexible como formación prevaleció aún después de la independencia e incluso se intensificó por la

aguda lucha entre conservadores y liberales. Ambos mandos buscaban, mantener el control de las instituciones educativas. En 1842, ante la falta de consenso, el Estado encargó a la Compañía Lancasteriana, única institución educativa que se había creado hasta ese momento, el manejo de la Dirección de Instrucción Pública.

De esta manera, en 1867 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En ella se establecía la educación primaria gratuita y obligatoria, se excluía del Plan de Estudios toda enseñanza religiosa y contenía disposiciones para la educación secundaria, entre las cuales destacaba la creación, bajo los principios del positivismo, de la Escuela de Estudios Preparatorios, la cual habría de sentar las bases de la educación profesional.

Durante el Porfiriato, Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción, convocó a dos congresos en los que reunieron pedagogos, maestros intelectuales y autoridades. Los resultados de estos congresos contribuyeron a definir un nuevo proyecto gubernamental de educación pública, que se consolidó con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en 1901 se abrió un nuevo período en la historia del sistema educativo mexicano. Justo Sierra con los ideales de libertad y se preocupó por organizar el sistema educativo, expandirlo a todos los sectores sociales y elevar los niveles de escolaridad. En esta época se instituyó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la que Justo Sierra fue el primer titular en 1905.

Con el decreto de expandir la educación a todos los sectores; en 1911, se establecieron por decreto en todo el país las escuelas de instrucción rudimentaria, asignándoles la tarea de castellanizar y alfabetizar a todos los indígenas (Loyo: 2003:15)

Estas escuelas se establecerían tomando en cuenta, la división étnica natural o el uso de un idioma regional, serían directores quienes de preferencia, conocieran el idioma de la región. Sin embargo estas pequeñas e insignificantes escuelitas fueron objeto de una enconada y larga polémica. Su principal distractor fue Alberto J. Pani subsecretario de Instrucción, el determinó limitar su extensión, él sugería agregar programas de (historia, geografía....) entre otros conocimientos útiles, así mismo postuló la creación de escuelas prácticas agrícolas e industriales y normales regionales para formar personal docente entre los mismos miembros de la comunidad, iniciativa retomada por gobiernos posteriores.

Esto último permite identificar que la preocupación del estado, para la educación indígena debía ser dirigida por un docente con una preparación o habilitación específica, y que pudiera enseñar con la lengua indígena hablante.

En los siguientes períodos gubernamentales la educación indígena estuvo en el olvido, debido a que existían asentamientos rurales dispersos a lo largo del territorio por lo tanto la educación todavía no era un derecho para todos y menos para este sector.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en septiembre de 1921, fue un hecho decisivo para cambiar la anterior situación, José Vasconcelos titular de esta institución, formuló un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales. Uno de los aportes de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural; se crearon escuelas primarias y normales rurales, se formaron las misiones culturales, grupos de docentes, profesionistas, técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar a maestros y trabajar a favor de la comunidad.

Se crea el Departamento Escolar; cuya finalidad sería enseñar el castellano a poblaciones que hablaran lengua indígena, con nociones de higiene y economía, además rudimentos necesarios para asimilarlos a nuestra civilización, a fin de que pasaran a las escuelas rurales.

La preparación de los maestros, se daría en instituciones especiales para conformar su formación, denominados centros de cultura uno para varones y otro para mujeres, prepararían maestros indígenas para que ejercieran “entre los de su raza” estos centros se denominarían “normales elementales” y contarían con talleres y campos de cultivo como con “salas de cultura intelectual” se crearía además, un centro de cultura, para incorporar a la civilización por medio del trabajo y la cultura moral e intelectual el mayor número posible de indígenas.

Otro centro denominado “trabajo productivo” permitiría a las comunidades indígenas formar pueblos y garantizar los rendimientos de su trabajo contra las explotaciones o

ineficacia de sus esfuerzos. Unos y otros contarían con un intérprete, un celador y un agente indígena de asistencia escolar que tuviera ascendiente moral entre los de su raza.

La enseñanza se desarrollaría en el número de años que el progreso indígena determinara para que a juicio del director tuvieran la aptitud necesaria para ser maestros. Se contemplaba la enseñanza del español como segunda lengua, la de hábitos urbanos y buenas costumbres. La interpretación a este acto se puede considerar que la educación indígena era considerada especial, al igual que la educación impartida para los “anormales”, “indigentes”, y “corrigendos” debían ser atendidos por separado.

Sin embargo el período Vasconcelista era ambivalente, con los grupos indígena, admitía y a la vez negaba al indígena; reconocía su capacidad de contribuir a la vida nacional y al mismo tiempo le negaba el derecho de conservar su cultura, “incorporar” al indio significaba hispanizarlo. Se aspiraba a la coexistencia de mexicanos e indígenas y a la fusión de ambos grupos, pero con la confianza de que los primeros absorberían a los segundos., en otros términos la propuesta era incorporar al indio a la sociedad formada en molde europeo. Así lo señala Corona (1999) cuando dice: para que los indígenas lleguen a poseer las condiciones y características del hombre encauzado en la civilización del mexicano y del ciudadano, creo que la labor propiamente educativa debiera añadirse la dotación de tierras, base para ellos de su emancipación económica; la apertura de fáciles y barata vías de comunicación, la construcción de presas y canales

Bajo estos planteamientos; la escuela tuvo la ambiciosa meta de transformar la vida de las comunidades, para ello solo conto con la ayuda de unos cuantos maestros; mal preparados y con escasos recursos para emprender esta meta. La falta de personal capacitado no fue obstáculo para la creación de escuelas federales en el campo. Como primer paso la secretaría recurrió a los maestros ambulantes, que ya habían comprobado su eficacia en algunas regiones del país y que insistentemente habían sido propuestos por algunas autoridades educativas¹⁷.

¹⁷ En los congresos del Porfiriato ya se habían discutido la necesidad de recurrir a este tipo de maestro. Véase L. Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación Popular en México* Colegio de México, 2003

Los primeros fueron reclutados entre jóvenes universitarios, preparatorianos, normalistas y algunos entusiastas. Su principal tarea era reclutar, a su vez, a los alumnos más avanzados y formar monitores o maestros rurales que impartirían rudimentos de enseñanza elemental. Por las circunstancias hubo que conformarse con jóvenes de buena voluntad que apenas sabían leer y escribir o mejor de los casos habían cursado los tres primeros años de la primaria. Era deseable que radicarán en la comunidad para que tuvieran más arraigo y conocieran mejor el idioma y las costumbres.

Las expectativas sobre la labor de estos primeros maestros, tan endeblemente preparados eran desmedidas. Aunque su principal responsabilidad era una intensa labor de alfabetización de los indios poco a poco sus tareas fueron en aumento, rebasaron los límites del aula e incluyeron las técnicas agrícolas, domésticas e industriales. Su fervor debía ser similar al de los evangelizadores de la Nueva España. Se les conoció como “misioneros”, quizás con la esperanza de que este título les confiriera algún poder sobrenatural para ser a la vez promotores sociales, formadores de maestros, conferencistas y alfabetizadores.

En vez de evangelizar estos modernos apóstoles enseñarían civismo y fomentarían un sentimiento patrio indispensable para la unidad nacional. Según Fell “su pedagogía seguiría siendo la misma que la Pedro Gante y Motolinea: alternar la alfabetización con el aprendizaje de técnicas manuales.

La labor altruista del nuevo apóstol era rígidamente controlada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), debían enviar todo tipo de información, dar a conocer a las autoridades el número de habitantes de cada región, “clasificándolos según las razas a que pertenece”, los idiomas predominantes el clima, los productos minerales, animales y vegetales de la comunidad, las industrias principales el número de escuelas en funciones.

Este tipo de información, sensibilizó al Gobierno de las necesidades del País y dio pauta para aumentar gradualmente su presencia en el medio rural.¹⁸

¹⁸ Esto fue particularmente importante durante la década de los treinta y fundamentalmente durante el cardenismo, cuando la escuela rural y las instituciones educativas sirvieron de puntal para las reformas sociales.

Los monitores y maestros tenían un estrecho contacto con la SEP a pesar del aislamiento de muchas regiones y la deficiencia de los medios de comunicación. El sueldo de los misioneros era mayor que el de los monitores, mientras los primeros recibían hasta diez pesos diarios, los monitores rara vez ganaban más de ocho, e incluso con frecuencia tenían que compartirlo con algún maestro. Su pago generalmente se retrasaba tanto que tenían que vivir de préstamos, o “alquilar dinero para sus gastos más urgentes. A estas diferencias se sumaba la estrecha vigilancia que los misioneros ejercían sobre los monitores, lo que era motivo de descontento.

Por lo que el misionero ideal; según el congreso, debía ser honorable, abnegado, entusiasta, pulcro, con sentido práctico y conciencia de nuestro momento social; prepararía a la población rural para vivir “inteligentemente” aprovechando los recursos del medio, les formaría la conciencia moral.

El maestro de las comunidades indígenas debía tener tantas cualidades que el Congreso mismo reconocía, que casi resultaría ideal la persona que las reuniera todas. Parecía nuevamente importar poco su formación profesional. Lo esencial era que respondiera a las necesidades actuales de la vida para llevar un contingente de conocimientos prácticos que enseñara al indio. Era preferible que fuera indígena, nativo de la región o por lo menos que hubiera residido varios años en la zona, poseyera un oficio y gran habilidad manual y estuviera hasta donde fuera posible libre de prejuicios sociales. Sin embargo, los misioneros y maestros con frecuencia estuvieron lejos del ideal, rara vez eran oriundos de la región y mucho menos hablaban la lengua.

Los indígenas rehuían con frecuencia el contacto con los blancos y los veían con temor, por ello, no era menor el rechazo de los misioneros por el mundo indígena, desconocido e incomprensible para ellos, cuando no repulsivo. Con frecuencia mostraron un fuerte desagrado ante las manifestaciones culturales de los grupos étnicos. Lo que ocasiono la falta de sensibilidad de los maestros hacia estas poblaciones y una actitud de desprecio por los indios lo que contribuyo a alejar a los indígenas de las escuelas.

Los aspectos anteriores, dan cuenta que la política vasconcelista, no tuvieron resultados positivos para la educación indígena, y sobre todo no dio importancia a la formación del

maestro que atendería a esta población. Se fue diluyendo hacia una preparación netamente rural olvidándose del idioma y características propias que predominaban en este sector.

2.3 Creación de escuelas normales e institutos de capacitación docente

2.3.1 Las primeras escuelas de formación de docentes indígenas

Se crearon normales rurales, y cursos para maestros, remitiéndose solo a la capacitación en cuestiones prácticas (educación, administración escolar, higiene y trabajos manuales) agrícola industrial (pequeñas industrias, conservación de industrias) y cultural (clases de divulgación literaria, visitas a museos)

Los maestros con estos cursos tuvieron la oportunidad de salir de su comunidad y conocer la capital del país, para convivir e intercambiar experiencias. El contacto entre ellos ayudó a homogeneizar criterios pedagógicos y avanzar en la anhelada uniformidad de la educación, olvidándose de preservar la cultura indígena y apresurando el proceso de la castellanización y alfabetización, que apresura la unificación del país.

Para los subsiguientes períodos gubernamentales; la formación del docente continuo bajo el mismo esquema; la expansión y homogeneización, hasta los lugares apartados, y ante la carencia de maestros, echó mano de personas de buena voluntad, bajo el requisito de que supieran leer y escribir, estar dispuestos a aguantar las condiciones de la región y falta de caminos.

Estos maestros de “a peso” ese era su salario, eran los idóneos para castellanizar a los alumnos que hablaban lengua indígena, y enseñarles oficios (carpintería, zapatería cestería) Por lo tanto la escuela a la que aspiraba el Callismo, no era muy diferente a la que había comenzado a construir el régimen anterior, el castellano sería la base de la incorporación del indio y su vínculo con la sociedad, para incorporarlo a la vida nacional, lograr la equidad y justicia social de esta población.

Estas premisas, ponen de manifiesto la nula importancia que dan a la tarea docente con respecto a su formación, basta con ser comprensivo ante las circunstancias de las

condiciones del indígena y enseñar a leer era suficiente en su precaria actuación como maestro.

Este breve recorrido histórico sobre formación docente; en contextos indígenas, da cuenta sobre el perfil del docente que se ha necesitado para la asimilación y aculturación de estos pueblos; en una perspectiva de occidentalización. Las capacidades y habilidades del docente han sido remitidas aún simple saber práctico, leer, escribir y realizar operaciones aritméticas, con la única finalidad de incorporar a los indígenas a la sociedad mayoritaria.

Así mismo el desarrollo de actitudes dirigidas a la comprensión y sensibilización de las condiciones sociales del indígena, y en algunos momentos dar énfasis al dominio del español y lengua indígena. Lo que llevo a sentar las bases de una política educativa basada en el bilingüismo y lo bicultural, como eje en la formación de docentes.

2.4 Instituciones de formación y capacitación docente indígena

En una perspectiva histórica, antes de su desaparición; la Dirección General de Asuntos Indígenas; inició la formación de los primeros docentes indígenas denominados “promotores culturales bilingües”, se incorporan al servicio en 1964 y se encargaban de enseñar la lengua nacional a los niños monolingües. Como requisito mínimo de ingreso, se les pedía haber cursado primaria o secundaria. Recibían un curso preparatorio para el uso y manejo de libros y programas de texto e instrucción en ciertas técnicas didácticas que los auxiliaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta capacitación tuvo deficiencias por lo que se recurrió a la capacitación a través de los centros formadores.

El primero fue el Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca. (IISEO), creado en 1978; con una estrategia pedagógico-didáctica castellanizadora. En contraposición surge con un enfoque bilingüe bicultural, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional Antropología e Historia (CISNAH) con un propuesta de profesionalización indígena en el campo de la etnolingüística.

Posteriormente surge con un planteamiento sociopolítico indigenista una Licenciatura en Ciencias Sociales, para indígenas en el Centro de Integración Social (CIS).

En esa misma línea la Dirección General de Educación Indígena; promueve la formación del docente indígena a nivel universitario, por ello solicita a la Universidad Pedagógica Nacional, el apoyo correspondiente; para la formación de cuadros profesionales indígenas según el nuevo enfoque bilingüe y bicultural.

Estas instituciones coordinaron las licenciaturas con una perspectiva político-educativo, interdisciplinaria que dieran respuesta a la política de la educación indígena bicultural según el objetivo inicial de la DGEI.

2.4.1 Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N)

En 1982 la Universidad Pedagógica Nacional y la DGEI establecieron un convenio para la formación de maestros indígenas, que llevaría una duración de cuatro años el proceso. Al comienzo, la formación que impartió la universidad fue homogeneizadora, debido a que no consideró las diferencias lingüísticas, ni culturales de sus estudiantes. Para 1990, la UPN ofrece una licenciatura de cuatro años en educación preescolar y primaria para el medio indígena, en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena (DGI) en modalidad semiescolarizada. Al retirarse la DGI la licenciatura adquirió el nombre de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación primaria para el medio Indígena (LEPEPMI) La oferta incluía también otras licenciaturas en Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología Educativa y Educación Bilingüe Bicultural para México y Estados Unidos (con sede en Mexicali, B.C.) además de programas de especialización, diplomados y maestrías.¹⁹

Actualmente la Universidad pedagógica ofrece las siguientes Licenciaturas:

- a) Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena.
- b) Licenciatura en Educación indígena Plan 1990 (LEI 90) modalidad escolarizada.

¹⁹ Actualmente la UPN está realizando una reestructuración de todos sus programas. Su oferta ya no se circunscribe sólo a maestros, salvo en un diplomado de Educación Indígena. Entre sus programas actuales está una licenciatura en Intervención Educativa a Distancia. Dos maestrías, una en Desarrollo Educativo y otra en Pedagogía y varios diplomados.

- c) Licenciatura en Educación Bilingüe y Bicultural para profesores hispanohablantes residentes en EE.UU. UPN Mexicali, Universidad Estatal de California (1994-1998).
- d) Línea en Educación Intercultural de la Licenciatura en Intervención Educativa, modalidad escolarizada.
- e) Maestría en Educación Indígena (Ajusto, 1994-1996)
- f) Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Educación y Diversidad sociocultural y lingüística (Ajusco 1996)
- g) Maestría en Educación y Diversidad (unidades San Cristóbal las Casas, Tuxtla Gutiérrez) modalidad escolarizada, 1998.
- h) Línea en Educación Intercultural en la maestría en Desarrollo Educativo (Unidades Chilpancingo, Iguala, Acapulco)
- i) Doctorado en educación (Interinstitucional) línea formación docente y procesos interculturales.

Por lo que se considera a la UPN como una de las instituciones con mayor oferta en formación Docente Indígena (Bertely: 2000)

2.4.2 Dirección General de Educación Indígena

La formación de docentes indígena, desde la perspectiva de la DGEI, intenta que sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva; garantiza el desarrollo de competencias tanto en lengua indígena como en español y se sustenta en enfoques didácticos globalizadores. Los Centros de Trabajo y Consejos Técnicos se consideran espacios de formación docente. A partir de 1999, la DGEI planteó llevar a cabo cuatro programas:

- a) Proceso de inducción a la docencia: renovación de los procesos de formación inicial de los aspirantes a docentes de Educación Indígena.
- b) Talleres de actualización y capacitación docentes y directivos bilingües: la formación docente en el centro de trabajo.
- c) Acuerdos y convenios para la nivelación y superación profesional de docentes y directivos bilingües.

- d) Talleres para orientar la supervisión y la dirección de escolares a través de centros para Aplicación y Desarrollo de la EIB (CADEIB) y el asesor técnico pedagógico.

Los materiales diseñados por la DGEI, están dirigidos a los integrantes del Subsistema de Educación Indígena, autoridades, supervisores, directores y maestros entre ellos se encuentran:

- ✓ Declaración de Lineamientos Generales la EIB
- ✓ Libros para el Maestro de educación inicial, preescolar y primaria: “orientaciones y sugerencias para la práctica docente”
- ✓ Libros para el maestro de la serie “Didáctica Bilingüe”

En el Programa Nacional Educación (PNE) 2001-2006 se propone desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües para alcanzar los objetivos de educación intercultural bilingüe; Bilingüismo oral, escrito, conocimiento y valoración de la propia cultura. Para ello se incorporan temáticas relacionada con la educación intercultural en los programas de formación inicial de maestros para educación básica. Y se diseñan cursos de actualización sobre educación intercultural y sobre educación en valores para la convivencia intercultural.

2.4.3 Secretaría de Educación Pública (SEP)

La Secretaría de Educación Pública; ofrece a nivel nacional varios Programas de perfeccionamiento, entre los cuales destacan.

a) Programa nacional para la actualización permanente (PRONAP)

Este programa busca elevar la calidad de la enseñanza de los maestros de educación básica, con procesos de apoyo continuo al trabajo de los maestros, a partir de sus conocimientos y el fortalecimiento de sus competencias didácticas, con cursos de actualización y creación de centros de maestros.

b) Desde 1995 se realizan talleres generales de actualización (TGA)

Estos talleres son de corta duración (12 horas), tienen el propósito de que los profesores de educación básica profundicen en el conocimiento de sus materiales educativos, diseñen estrategias didácticas, planes de clase, y a partir de ello, conozcan los contenidos educativos y los enfoques pedagógicos. Para lograrlo en cada ciclo escolar se han planteado propósitos específicos y ampliado gradualmente la cobertura hacia todos los niveles y modalidades de educación básica.

c) Las entidades federativas diseñan, organizan e imparten cursos estatales de actualización de modalidad formativa presencial.

Están orientados para resolver problemas de carácter técnico-pedagógico o de falta de dominio de contenidos específicos de un nivel o modalidad educativa.

d) Por otra parte existen Cursos Generales de Actualización diseñados por la SEP y otras dependencias gubernamentales.

Al igual que los cursos estatales, deben cumplir con los requisitos establecidos por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio

e) Los centros de maestros.

Son instituciones que ofrecen a los profesores de educación básica un espacio para el desarrollo de proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones educativas de las escuelas y en especial, ampliar los horizontes culturales de los maestros. Cuentan con bibliotecas propias y en la actualidad se diseña el modelo académico que orientará las acciones de los centros de los maestros rurales e indígenas.

2.4.4 Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

El proyecto indígena surgió en 1994 con el propósito de atender a la población infantil indígena de preescolar y primaria en los contextos de escuelas incompletas (hasta tercer grado), unidocentes (donde un maestro atiende los seis grados) y bidocentes (donde hay dos maestros, uno que atiende preescolar y otro. La operación del proyecto de Atención

educativa a la Población Indígena (PAEPI) se inicia en ocho estados de la República Mexicana (Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo y Yucatán).

Tres principios educativos inspiraron los primeros trabajos y decisiones:

- ✓ Los docentes de cada grupo escolar tendrían que ser hablantes de la misma lengua indígena o variante de la comunidad a la que fuesen asignados.
- ✓ La alfabetización para que resultara eficiente, debería realizarse en la lengua madre de los niños.
- ✓ Incorporar la lengua indígena a las actividades escolares, sería indispensable recuperar y revalorar las culturas autóctonas de los grupos atendidos.

Estas premisas constituyeron la base de acciones decisivas en el aprendizaje institucional de la educación indígena, como la modificación de algunos procesos de operación básicos en el CONAFE, entre ellos promoción, selección y asignación de instructores a las comunidades indígenas. Así mismo, se requería que el bilingüismo se convirtiera en uno de los criterios relevantes para la selección del docente más que el nivel académico del aspirante u otras aptitudes consideradas tradicionalmente óptimas, como la seguridad al hablar o el dominio de ciertos conocimientos escolares.

En algunos estados, contar con un aspirante a docente con el perfil lingüístico necesario constituye un reto que aun es difícil superar. Por ejemplo, en idiomas como el chatino en Oaxaca, el totonaco en Puebla y el huichol en Nayarit, existen dificultades para encontrar jóvenes con estudio de secundaria.

A esto hay que agregar el fenómeno migratorio, en muchos estados de nuestro país hay hablantes de lenguas indígenas no originarias del lugar. Esta situación prevalece en Veracruz, con el Tzotzil y el chol, así como en Baja California con el mixteco, zapoteco y triqui, por dar solo algunos ejemplos.

Por estas razones; la edad, el nivel académico o las calificaciones escolares de los aspirantes se volvieron paulatinamente criterios de selección secundarios. Asimismo, los criterios de capacitación se aplicaron de manera distinta. La tutoría en una lengua que

únicamente comprendían los capacitadores y los docentes. Tampoco se podía pedir a los jóvenes aspirantes que presentaran la actitud de seguridad y suficiencia que comúnmente se esperaba en otros programas del CONAFE.

Con estos antecedentes el CONAFE; desarrolla un programa de educación básica para niños indígena que pretende ser una alternativa de educación indígena comunitaria rural, cuyo modelo multinivel²⁰ es la base metodológica para establecer las relaciones de trabajo intercultural en contextos bilingües.

Los niños aprenden a leer y escribir en su lengua materna y en español: desarrollan habilidades lingüísticas y lógicas matemáticas bilingües que recuperan tanto de su contexto indígena como de la cultura escolar hispano-hablante; pues en el formato de los contenidos educativos se busca esencialmente, el desarrollo de diversas habilidades para la investigación. Esto posibilita que se incorporen contenidos nacionales y etno-comunitarios, el uso del español y de las lenguas indígenas en forma oral y escrita, así como las capacidades del pensamiento, emocionales, afectivas y estéticas.

Se ha señalado la necesidad de hacer de la educación indígena un proceso educativo diversificado, flexible, innovador y pertinente²¹

El proceso de formación de Instructores se inicia desde el momento que la Delegación Estatal, promueve la captación de Jóvenes para ser Instructores Comunitarios, (indígenas, Rurales y Migrantes, para el caso que ocupa esta investigación solo abordare al Instructor indígena) por ello describiré las etapas que sigue este Modelo.

La formación del docente indígena se apoya en procesos investigativos que constituyen un criterio metodológico común y abierto para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura, lengua en su caso la variante dialectal y el empleo de contenidos escolares con su tratamiento didáctico en el aula

²⁰ Nomenclatura asignada a esos cursos en que un instructor comunitario atiende a niños y niñas de diferentes grados escolares, en tres diferentes niveles.

²¹ V. Arancibia, "Didáctica de la educación primaria", en C. Muñoz Izquierdo, *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria. Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, CEE1988; M Balderrama y F. Valdivieso, *Escuela y Comunidad. Una perspectiva etnográfica. El por qué del fracaso en las escuelas marginales*, la Paz Centro Boliviano de Investigación y acción educativa, 1982; B. Calvo Pontón, *una educación ¿indígena bilingüe y bicultural?*

El proceso de formación del docente se realiza en la práctica, entendiendo éstas como el contexto básico que permitirá el desarrollo de las competencias docentes; estos contextos están formados por hablantes de una sola lengua indígena, por comunidades bilingües que tienen como primera lengua una indígena y cierto dominio del español; todas ellas conforman un universo manifiestamente indígena con prácticas y saberes sociales y educativos ancestrales; con una población infantil diferente conocida en las escuelas rurales, por el uso de la lengua indígena y que se halla involucrada en el procesos de cultura colectiva y adulta. Por ello fue necesario pensar en un docente indígena, bilingüe y sensible tanto a los procesos culturales como el mismo proceso de identidad.

La importancia de establecer una característica específica para el perfil del Instructor Comunitario indígena ser hablante de la lengua en que los niños se expresan radicaba en poderlos convocar y captar en las mismas regiones donde se abriría el servicio

a) Proceso de captación de instructores comunitarios indígenas

Es un adolescente egresado de secundaria o preparatoria que presta un servicio social, (considerando los criterios anteriores, primero es prioritario que sea hablante de una lengua indígena) durante dos años, (durante uno o dos ciclos escolares).

El proceso de captación; de instructores inicia cuándo los jóvenes que están por concluir estudios de secundaria o preparatoria, se enteran a través de los medios de comunicación del estado, módulos de información instalados en puntos estratégicos del estado y localidades así como en las Delegaciones Estatales del CONAFE; las acciones y funciones de la tarea educativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Los jóvenes interesados, en ser Instructores Comunitarios, reciben apoyo económico; por 1 año o 2 años durante su servicio social, y al termino del servicio durante 30 y 60 meses. Para ser Instructores Comunitarios Indígenas deben ser hablantes de una lengua indígena, aunque no tenga la variante dialectal de la lengua indígena de la comunidad a donde serán enviados.

b) Proceso de sensibilización docente

Como parte del proceso de formación docente; el joven acude a una reunión de información y sensibilización; cuyo propósito es informarle sobre las tareas y funciones del CONAFE y del compromiso que adquiere al incorporarse como prestador del servicio social educativo. En dicha reunión se platica con los padres de familia del joven para involucrarlos en las decisiones de sus hijos, el compromiso se formaliza con la firma de un convenio de participación.

c) Fase inicial de formación

Durante los meses de julio y agosto, ya con carácter de aspirante, el joven inicia formalmente su proceso de formación docente en el CONAFE. Se le introduce a conocer a la institución y su quehacer educativo.

En esta etapa hay Instructores de primer ingreso, y de segundo año, los docentes de segundo año, se incorpora el recordatorio de contenidos básicos del nivel educativo en el que participará (inicial, preescolar, primaria y secundaria), el manejo y conocimiento de los diferentes materiales del docente y del alumno (manuales, guías, cuadernos de trabajo y de juegos, libros de texto, entre otros)

En este proceso de formación se busca que el aspirante se apropie de la metodología y contenidos propios, para las acciones pedagógicas que desempeñara. Para cubrir esos contenidos, se elaboran mapas curriculares, descripciones detalladas, donde se incluyen objetivos, tiempos, actividades y materiales por unidades y temas, diseñados por los equipos técnicos de las Delegaciones estatales y de Oficinas Centrales²².

Hay dos momentos; para la revisión de los contenidos durante este momento de la formación; que revisan los Instructores; el Primer Momento los Instructores de Primer año revisan contenidos del Tronco Común; que hacen referencia a todo el Marco Institucional; todo lo relacionado al CONAFE; es decir aquí todos los Instructores independientemente

²² Este material de formación se elabora para cada programa o proyecto. Los equipos técnicos de las Delegaciones Estatales, elaboran material complementario sobre algunos temas específicos.

al programa al que hayan sido asignados, toman esta capacitación, el segundo momento hace referencia a los contenidos diferenciales es decir aquí los grupos de Instructores se separan, y se asumen al nivel educativo y modalidad al que han sido asignados.

d) Segunda fase

En la segunda fase de formación; el Instructor Comunitario; inicia el proceso de práctica que dura dos o tres semanas y la realiza directamente en la comunidad donde prestará su servicio como docente, esta fase representa el escenario donde el Instructor conocerá e identificará sus potencialidades docentes, esta fase tiene el propósito de inducirlo a una reflexión sobre sus propias concepciones de lo que es un maestro, un alumno, las formas de aprendizaje, el uso de recursos didácticos, así como reconocer la función que tiene la comunidad en los procesos educativos.

Durante este corto período; el aspirante docente está en la comunidad y aprende a utilizar herramientas de corte investigativo, que permiten iniciar el conocimiento e interacción con la comunidad, el aula, y la lengua indígena.

Estas herramientas investigativas son:

- ✓ **Diagnóstico lingüístico.** Tiene el propósito de guiar al Instructor en conocer y profundizar sobre la lengua indígena que hablan en la región, y sus variantes dialectales.
- ✓ **El diario de campo:** el Instructor; realiza un diario de campo; con la finalidad de hacer un reconocimiento de la comunidad, la situación geográfica, los servicios con que cuenta, además de las cuestiones culturales, religiosas, que hay en la comunidad.
- ✓ **Expediente de la comunidad;** Con el apoyo del diario de campo; el Instructor, elabora un expediente de la comunidad donde concentra información relevante y significativa, que le permita a otro instructor conocer a profundidad la comunidad.
- ✓ **Expediente de los alumnos;** El Instructor elabora; los expedientes de cada uno de los niños indígenas, y los revisa para conocer los avances y ritmos de aprendizaje

e) Tercera fase

Esta fase; dura tres semanas; y el Instructor lleva la experiencia de la práctica docente de la comunidad, en este espacio los docentes comparten sus hipótesis, e impresiones y consolidan nuevos aprendizajes. Durante este proceso el aspirante lleva consigo un conocimiento claro de la situación grupal y comunitaria que habrá de enfrentar. En este espacio se inician los Talleres de Lengua y Cultura, así como el Taller de Investigación y de Desarrollo Lingüístico, cuyo propósito es la elaboración de material didáctico, fichas comunitarias, planeaciones didácticas y textos escritos en lenguas indígenas, de acuerdo con las necesidades de los niños y de las comunidades.

2.5 Espacios de formación docente indígena

a) Taller de lengua y cultura (TLC)

El Taller de lengua y cultura es un espacio de reflexión, discusión y producción de materiales y recursos educativos, que elaboran los docentes con base en elementos culturales y lingüísticos recuperados en el aula y en la comunidad, a partir de su registro en diarios de campo y otros recursos etnográficos. El docente debe presentar y preparar una serie de elementos que muestren los problemas o éxitos educativos que observa e identifica, en su desempeño docente y en el de sus pupilos. Todo se realiza en grupo y participan docentes tanto de preescolar como de Cursos Comunitarios indígenas, con la tutela de un formador de docentes (capacitador tutor).

Para el proceso de formación, el taller ofrece un espacio de análisis y reflexión colectivo. Mediante la presentación y discusión de casos, se recupera la experiencia de un mes de trabajo, se construyen propuestas de acción grupal que consideren los problemas y los aciertos de la práctica educativa; asimismo, el TLC propicia la participación sistemática y organizada de los docentes, y fomenta su interés por presentar a los interlocutores sus formas de trabajo para su valoración. En el taller se realizan programaciones mensuales y se diseñan estrategias de evaluación, también se elaboran, en forma individual y colectiva, material de apoyo para el quehacer cotidiano, tales como fichas comunitarias.

El TLC está dividido en cuatro momentos:

- Problematización y análisis de casos
- Sistematización, clasificación y organización de saberes
- Programación de actividades mensuales y formas de evaluación
- Elaboración de fichas comunitarias.

➤ **Problematización y análisis de casos**

En este primer momento el docente presenta en la tutoría el estudio de caso que considera representativo, a fin de revisar sus características más significativas: avances pedagógicos, perfil lingüístico, desarrollo de la lengua, situación familiar, necesidades específicas de aprendizaje, contradicciones escolares y otras, que en conjunto sistematizan las situaciones cotidianas durante el mes de trabajo con los niños.

A partir de la exposición de dos o tres casos, los docentes formulan recomendaciones precisas para resolver los problemas comunes y aprovechar los éxitos y avances; así mismo, el docente registra las necesidades de aprendizaje individuales y del grupo. El criterio de edad o tipo bilingüismo se toma en cuenta no en un sentido absoluto, sino en función de la situación específica de cada grupo (grupos con niños de preescolar y primaria juntos, grupos solo de preescolar o solo de primaria; grupos con predominancia de perfiles monolingües o grupos bilingües, etcétera); porque una vez que se determina las necesidades de aprendizaje es posible seleccionar los contenidos como forma de organización y estrategias estructuradas recomendables para trabajar con el grupo un mes.

Con el tiempo, el trabajo en los grupos escolares ha demostrado que el análisis del estudio de caso ha pasado, de proponer soluciones de sentido común, a soluciones de orden pedagógico; de análisis de casos conductuales a casos de auténtica problemática didáctico-pedagógica.

Mediante los estudios de caso, el docente tiene un conocimiento tanto individual como colectivo del grupo de referencia. Se elige un caso con ciertos criterios en tutoría y luego se presenta al grupo, cubriendo ciertas formas y requisitos de contextualización, así como

algunas evidencias y se definen necesidades de aprendizaje para el caso; el presentador expone sus recomendaciones para realizar una discusión colectiva.

➤ **Sistematización, clasificación y organización de saberes**

El segundo momento; se caracteriza por informar al grupo cuales son los contenidos educativos que el docente y sus niños han trabajado, con el propósito de reconocer los procesos y los tipos de organización del grupo que se llevan a cabo en el aula. El apoyo fundamental para este momento es el diario de campo-del docente, de la comunidad y el de los niños-, las fichas comunitarias; en particular la que elaboran los niños durante la investigación los registros, la síntesis o la memoria sobre las investigaciones realizadas, así como los fundamentos planteados en la discusión colectiva del tema seleccionado. Por parte; el docente justifica la elección de uno o varios temas de trabajo en el aula.

Al final de cada reunión de tutoría se elige al docente que expondrá un caso y un proyecto de investigación trabajado en el grupo, para que se prepare con un mes de antelación su exposición y recuperar sus materiales. Así mismo, presentara su mapa de contenidos nacionales en que mes a mes registra cuales fueron abordados por asignación, o elegidos libremente por los niños.

➤ **Programación de actividades mensuales y formas de evaluación**

En este momento el docente dispone ya de toda la información necesaria para diseñar su programa mensual de trabajo; para tal fin se requiere que se retome y sistematice los productos obtenidos en los momentos anteriores al taller.

El docente ha definido qué temas serán objeto de investigación por parte de los niños, cuáles merecen preparación especial de él y cuales serán designados para que los niños lo investiguen, así como los propósitos que; también analizara aspectos referidos a orientar la selección de temas por parte de los niños y la elección de los productos orales y escritos. Tales aspectos se anotan en la ficha comunitaria correspondiente. En esta etapa se define la programación de las actividades de investigación, asesoría y fichas de juego, con el fin dosificarlas a lo largo del mes.

➤ **Desconstrucción de la cultura indígena: la ficha comunitaria**

La elaboración de las fichas comunitarias implica un proceso de desconstrucción de los conocimientos indígenas; se registran y se les da un tratamiento para introducirlos al aula; la ficha es el vehículo y su sistematización. En este último momento del TLC se elaboran documentos de trabajo en los que se registran conocimientos formales e informales, información sobre algunos contenidos escolares e incluso datos, dibujos, etcétera, sobre un tema en particular.

Constituyen un material fundamental para formalizar por escrito una investigación y los resultados obtenidos en esta. Representa el conocimiento de la comunidad que entra en el salón de manera natural, precisa, y encuentra su lugar en el currículum y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todos los elementos culturales de un grupo social –conocimientos, saberes, prácticas, la lengua misma-, pueden ser objetos de investigación, de análisis, y servir, al mismo tiempo, como contenidos escolares. Las habilidades de investigación y difusión del conocimiento docente, así como al heterogeneidad de los niños y las características de los conocimientos mismos, les da la posibilidad de desarrollar diversas formas de organización del trabajo en el aula.

No solo han propuesto formas de organización por dominio o uso de lenguas, sino que han desarrollado otras aproximaciones desde el conocimiento de los niños. Por ejemplo, hay grupo de niños que se identifican a sí mismos como ágiles, estrictos, tímidos, traviosos, activos pasivos, risueños, peleoneros, intervencionistas, etcétera, lo que revela la personalidad de los niños atendidos.

b) Taller de Desarrollo Lingüístico (TDL)

El taller tiene como objetivo principal promover el uso y la recreación de la lengua materna indígena hablada, así como de facilitar las herramientas y las condiciones para desarrollar la escritura. Los docentes construyen y amplían habilidades para escribir en lenguas indígenas. Este taller es eminentemente práctico y constituye un espacio para la producción,

el análisis y la crítica de los materiales educativos escritos en las lenguas de los niños indígenas atendidos.

También se impulsa la práctica oral de la lengua indígena mediante ejercicios cotidianos y el uso informal de diferentes formas expresivas como el canto, la declamación, las representaciones teatrales, etcétera.

Los docentes fortalecen el manejo y conocimiento del español; la habilidad para guiar sus pupilos en el proceso de conformación de competencias lecto-escritas y orales bilingües; las estrategias de trabajo relativas a los saberes comunitarios con base en el conocimiento de la lengua que dominan y de aquella en la que son menos competentes. Este taller propicia la reflexión acerca de la escritura de la lengua indígena de la comunidad.

Al taller asisten docentes hablantes de variantes dialectales de una misma lengua indígena, por lo que los acuerdos respecto del uso de alfabetos y léxicos en los materiales educativos no se dilucidan en función de una división municipal de la región o a una geografía lingüística. Muchas veces, para tomar tal decisión se tiene en cuenta consideraciones sociopolíticas, de prestigio, de unidad del grupo étnico y de tradición escrita pero, sobre todo, criterios psicopedagógicos que tiende a facilitar el uso didáctico de dichos medios.

La estandarización lingüística de alfabetos no ha sido un objetivo del taller, sin embargo, la lengua y sus variantes, así como la unidad del grupo étnico, se fortalecen en el proceso de construcción de materiales de trabajo y en la elaboración, publicación o edición de documentos o material didáctico bilingüe.

El taller tiene posibilidades pedagógicas y lingüísticas debido a que se usa la lengua indígena para fomentar el diálogo entre los docentes, la escritura de los niños, los docentes, y la interrelación de los textos consultados en español. Las actividades de este taller se relacionan estrechamente con las del TLC, en virtud de que los materiales escritos se elaboran en función de los temas y contenidos del plan educativo diseñado por el docente. De esta manera se afianza la relación de los saberes comunitarios con los contenidos educativos.

El trabajo colectivo que promueven ambos talleres; significa el intercambio y enriquecimiento de experiencias entre los docentes por la identificación y reconocimiento de las mismas necesidades, problemas, lo cual los ayuda a “tomar conciencia” de sí mismos como sujetos sociales.

Estos espacios de la formación les permiten a los docentes indígenas; tomar práctica sobre la planeación y el diseño de actividades educativas individuales y colectivas.

2.6 Conceptos y supuestos teóricos que subyacen en el modelo de formación docente indígena

El concepto de formación docente; que CONAFE asume en este modelo de formación; tiene una perspectiva participativa, constructiva y de investigación, reconoce que la práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y experiencia previa. (CONAFE: 2000)

EL Instructor Comunitario Indígena durante su proceso de formación; tiene que desarrollar determinadas competencias, que lo apoyaran en su quehacer docente, Por lo tanto la formación docente intenta propiciar:

- ✓ El aprovechamiento de habilidades previamente desarrolladas por el educador, que son afines al hecho educativo.
- ✓ El desarrollo de nuevas y específicas, que aunadas a la experiencia y saberes previos permitan al educador realizar intervenciones pedagógicas con carácter de pertinencia y de calidad.

Las competencias en este modelo se definen como: “La forma Práctica en que se articula el conjunto de capacidades y habilidades que posee un docente y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas” (CONAFE 2000)

Las competencias, también llamadas aptitudes docentes, sólo pueden ser observadas, evaluadas y desarrolladas como práctica; que son en la propia acción educativa, aún en sus aspectos teóricos, además implica la combinación coordinada de habilidades de diverso tipo

en ejecución o práctica pedagógica. En el CONAFE las habilidades que tiene que desarrollar el docente durante su proceso de formación son:

✓ **Habilidades sociales.**

De participación y relación, tiene que ver con la forma de interactuar. La actitud del sujeto frente a sí mismo y a su trabajo, frente a los otros que son los niños y niñas de su grupo, padres y vecinos de la comunidad, compañeros docentes, asesores y autoridades, involucrados en el hecho educativo. La actitud y forma en que se relaciona con los bienes materiales de su trabajo docente, como son los objetos, los espacios, libros, instrumentos y recursos didácticos. Por último, la relación con los bienes espirituales de la educación; lenguajes, saberes, creencias, aspiraciones, sentimientos e información.

✓ **Habilidades lingüísticas.**

Comunicación, expresión y comprensión; oral y escritas ligadas a la docencia, instrucción bilingüe, al estudio, planeación, evaluación y producción de materiales didácticos bilingües.

✓ **Habilidades del pensamiento.**

Determinan los procesos de investigación educativa. El pensamiento, la lógica y la reflexión permiten la anticipación de resultados, formulación de hipótesis de enseñanza, manejo y problematización de los contenidos educativos desde una perspectiva intercultural y didáctica, a través de la representación es posible articular en la práctica lo histórico y lo actual; lo temporal y lo especial; lo universal con lo particular; lo diverso con lo singular y lo cuantitativo con lo cualitativo.

✓ **Habilidades constructivas o destrezas.**

Definen la sencillez y la diversidad de las estrategias empleadas. La rapidez para identificar problemas y soluciones didácticas, coherencia y continuidad existente entre las técnicas y los dispositivos didácticos aplicados, así como la facilidad que posee para diseñar y elaborar sus recursos educativos, tanto en su forma como en su contenido.

✓ **Habilidades sensibles o lúdicas;**

Refieren al desarrollo de una sensibilidad especial que le permite al docente intervenir para propiciar que el hecho educativo se configure como espacio de disfrute y recreación, previendo límites a la rigidez y al acartonamiento; propiciando la creación y espontaneidad dentro de un clima de respeto, tolerancia y humor. Las actividades educativas nunca deben ser tediosas o aburridas, el elemento lúdico debe estar presente hasta en los momentos rutinarios.

Y las competencias docentes a desarrollar son:

✓ **Diagnóstico, seguimiento y evaluación bilingüe.**

Diagnosticar e identificar las características de la población a atender e identificar los posibles obstáculos que hay que superar; o los problemas que hay que resolver para realizar una tarea o satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños. El ejercicio constante de la observación y la escucha forman la competencia diagnóstica y valoral del docente, que no se posee naturalmente; sino que debe aprenderse.

✓ **Investigación; estudio y registro.**

Enfrentar diferentes situaciones como instructor, como participante de la comunidad y con un vínculo con la institución exige de un constante estudio. Reconocer a los sujetos con los que trabaja, elegir la estrategia de trabajo pensando en las posibilidades y los riesgos. En el opuesto de la solución única, en el opuesto del dogmatismo; estamos frente a un docente que tiene una comprensión de su situación real, actual, en una actividad docente exploradora y adaptativa que puede proponer diversas alternativas para su intervención didáctica y que no cae en una rutina gracias al constante estudio y a la investigación.

✓ **Planeación de actividades bilingües multinivel.**

Planificar e instrumentar acciones educativas con base en un currículum, incorporando otros sujetos y otros ámbitos (padres de familia, comunidad, niños de otros lugares, por ejemplo). Conducir una propuesta coherente y consistente en función de las características del grupo y de los niños darle continuidad en el aula

según los acontecimientos, afinando y modulando las estrategias previstas para hacerlas más exitosas y completas cada vez.

✓ **Producción de materiales didácticos bilingües.**

El diseño y la producción de materiales didácticos, buscan dar pertinencias a los contenidos en cuanto a lo cultural y lo lingüístico; integrando los procedimientos de diseño y concepción de los materiales al propio proceso de autoformación, principalmente cuando hay carencias de éstos. Estas cuatro competencias ponen el acento en la autonomía del sujeto que enseña.

✓ **Administración tiempo, espacio y el material escolar.**

Organización y manejo e un aula escolar con agilidad, funcionalidad y comodidad para el trabajo escolar a pesar de las carencias o limitaciones materiales, con miras a dirigir las acciones hacia objetivos concretos partir del uso efectivo del tiempo, es decir, con economía y sentido práctico. Manejar el espacio físico y el material con criterios de orden y funcionalidad sin caer en el extremo de la rigidez.

✓ **Asesoría, comunicación y relación.**

Cooperar con los compañeros y colegas cada vez que sea necesario, dar clases a los niños, relacionarse con los sujetos y los grupos involucrados con el hecho educativo tener una actitud de respeto frente al propio trabajo docente y al de los involucrados tanto como a los sujetos y los objetos que se producen para ese propósito. Descubrir enseñanzas de la experiencia; documentar las acciones y las decisiones tomadas.

✓ **Evaluación formativa permanente.**

Evaluar, reevaluar y hacer ajuste regularmente a la práctica docente y al hecho educativo, a partir de la autocrítica y la autoemulación.

Por otra parte; la formación de docentes supone un proceso de producción de conocimientos que se realiza colectivamente, por ello el docente indígena se convierte en investigador y formador de investigadores, conduce proyectos de investigación. El docente es un investigador de su propia práctica docente.

Este modelo pretende que el docente reflexione sobre lo que hace en el aula. En su ejercicio de planeación, en las actividades con los niños, sobre todo de investigación y apoyándose

en el estudio de caso, demuestra cómo se realizó el aprendizaje, la enseñanza del español y de la lengua indígena o los contenidos culturales y escolares.

Por lo tanto es un modelo; que permite situar al docente en distintos planos de reflexión durante su quehacer docente, es investigativo, porque permite que él Instructor en base a su experiencia y realidad escolar implemente estrategias de enseñanza, que no le han sido proporcionadas en la formación que recibe del CONAFE, así como brindar espacios de intercambio de experiencias docentes, generando deconstrucción de lo que es ser docente, a través de la miradas de otros.

En este sentido; este modelo puede ser considerado hermenéutico –reflexivo, sin embargo en otro capítulo de esta investigación, en lo referente a la (práctica docente de los instructores comunitarios) podríamos comprender y contrarrestar a profundidad esta hipótesis.

2.7 El docente indígena y sus condiciones de trabajo

En los apartados anteriores se revisaron desde una perspectiva histórica los antecedentes de la formación docente indígena, las instituciones encargadas de llevar a cabo la formación docente, en este apartado se enunciará las condiciones reales a las cuales el docente indígena después de su formación se enfrenta.

Cuando ingresan a laborar los maestros indígenas, no deciden el nivel educativo, ni la comunidad donde realizarán su actividad docente. Son distribuidos en diversas comunidades indígenas, en los niveles de Educación Inicial, Preescolar o Primaria, según las necesidades de atención educativa o de las plazas existentes, sin embargo pueden cambiar de un nivel a otro o de una comunidad a otra por petición propia o por las necesidades de las zonas escolares. Por otra parte, no siempre se encuentran ubicados en comunidades donde la lengua indígena o la variante dialectal sea la que ellos dominan, lo que ocasiona que tengan serias dificultades de comunicación con los niños con los que trabajan y con la comunidad.

Es frecuente que los profesores bilingües indígenas se hallen lejos de las comunidades de origen o donde se establece su familia, Por tales motivos, cada vez que pueden realizar

meritos sindicales o escalafonarios, lo hacen con la finalidad de obtener cambio de zona, y acercarse a su lugar de origen o a los centros urbanos con sus familias para mejorar las condiciones de vida y de esta manera reducir gastos; objetivos que logran después de varios años de servicio, estudios y participación sindical.

Estos profesores atienden generalmente a niños de comunidades indígenas, muchas de ellas alejadas, aisladas y con grandes dificultades de acceso. En ocasiones, se dan casos de que en una misma comunidad existen escuelas de los dos sistemas; el de educación indígena y el no indígena (esta última atendida por maestros normalistas) estableciendo a menudo una seria competencia por las preferencias de los padres de familia para enviar a sus hijos a una de las dos; así mismo se establecen rivalidades entre los docentes de ambos sistemas tanto respecto al prestigio y preparación profesional como por los resultados educativos en los niños.

Los grados escolares que atiende un profesor dependen de la organización escolar de su escuela. Por ejemplo; en la organización completa, el profesor atiende a un grupo de un grado escolar; en tanto que la organización incompleta, pueden atender desde dos hasta seis grados escolares en un solo grupo.

Para profesionalizarse y obtener su base, estos profesores con bachillerato están condicionados a cursar su licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a la que tienen que asistir quincenalmente dos días (sábado y domingo) trasladándose desde las comunidades donde laboran. Así que mientras estudian ejercen la docencia.

Otros aspectos; es el interés y el gusto por la docencia, el maestro bilingüe lo descubre generalmente durante su ejercicio, es decir frente al grupo escolar. Este aprendizaje no se reduce al aula ni sucede en soledad, ya que tiene como condición los intercambios con otros colegas, con las instituciones, el sistema educativo, con el sindicato magisterial. Y es a partir de estos intercambios como se van construyendo representaciones de lo que podía llamarse cultura magisterial.

Sin embargo, a la hora de enfrentarse a un grupo escolar, tienen poca o nula experiencia previa y apenas inician su preparación profesional, por lo que encuentran pocos recursos formativos para enfrentar la magnitud de los retos del oficio docente.

Por ello, para solucionar las diversas problemáticas que cotidianamente se le presenta, y presionados por el temor de no poder “sacar al grupo”, así como las presiones de supervisores, directores, y padres de familia que esperan resultados exitosos, tienden a buscar perentoriamente procedimientos “probados”, ya sea reproduciendo las prácticas de los maestros de quienes recibieron educación escolar básica o la experiencia de otros docentes de las escuelas donde trabajan que a la vez han reproducido esa misma tendencia, configurándose un espiral reproductiva de dichas prácticas.

En este proceso prevalece cierto desprecio hacia la teoría que se ve ajena y poco significativa, y en contraparte se magnifique en practicismo. Tienen presente la información obtenida que recibieron de los cursos de inducción o actualización pedagógica de la UPN, pero no le encuentran sentido ni operatividad a la hora de enfrentarse a realidad de la labor docente.

Así tenemos que estas múltiples presiones, la tendencia de los resultados en las prácticas escolares, la preparación de sus clases durante la marcha, la enseñanza sea monolingüe (español) que las áreas principales a enseñar sean español y matemáticas, que el método fonético-silábico sea el más recurrente y continúe en plena vigencia, incluso cuando se enseñan lenguas indígenas, que no haya desarrollo ni comprensión del habla y escucha antes de acceder a la alfabetización en español, que cuando se usa la lengua materna indígena de los niños sea sólo como puente para acceder a los contenidos de los planes y programas, que los saberes previos de los niños y niñas no sean explorados en profundidad, que la enseñanza de las matemáticas siga siendo ardua, árida y angustiante.

Esta tendencia no pasa inadvertida por los maestros, ya que al mismo tiempo, que dan cuenta de ella reconocen que los resultados de su práctica docente no son los que quisieran y, a pesar de la búsqueda por encontrar soluciones, se hallan atrapados en una contradicción permanente, ya que por un lado identifican y condenan lo que denominan la “educación tradicionalista” que no valora la identidad ni la cultura indígena, que no parte de los

conocimientos previos de los niños, que no considera la situación lingüística, ni cultural; y por otro lado, ante la urgencia de presentar resultados escolares visibles y esperados (que los niños aprendan a leer y escribir, sumar y restar en primero y segundo grado, que en tercero y cuarto aprendan a multiplicar y dividir). Reproducen prácticas educativas y lo sitúan en una perspectiva que lo condenan. De esta forma van construyendo un esquema de trabajo docente en el que esta contradicción está presente permanentemente.

III FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE INDIGENA

3.1 La formación como constitutiva del desarrollo espiritual y racional del ser humano.

No es fácil acometer la tarea de poner en claro el significado y los alcances de una palabra comúnmente usada como lo es “formación” pero, si se ha de hablar de la “formación de los maestros” es importante, por lo menos acercarse, a los esfuerzos que se han hecho por entenderla. Razón por la cual en este capítulo se analizará y describirá los significados, y acepciones que sobre el concepto se tienen, así como las perspectivas, tendencias y modelos de formación.

El concepto de formación; ha tenido escasos abordajes conceptuales; y es a partir del siglo XX en Europa donde inicia las primeras; construcciones del concepto. El concepto formación; etimológicamente del griego (forma) significa venir y lugar privilegiado entre la teoría y la práctica, reflexión y acción.

La idea de formación, según Gadamer (1996:38-48), es uno de los conceptos básicos del Humanismo. Proviene de la Edad Media, paso por el Barroco y se integro al humanismo,

cuando Herder introdujo el ideal de la “formación del hombre” Kant, sin utilizar el vocablo formación habló de que una de las obligaciones del hombre para consigo mismo es la de ocuparse de desarrollar los talentos que posee.

En este caso según Gadamer se estaría hablando de formación como desarrollo de las capacidades. Humboldt fue más allá de las capacidades y las definió como “.algo más elevado, más interior, del modo de percibir que procede del conocimiento, del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer: 1996:46).

Según Gadamer, quién desarrolló más profundamente el concepto de formación fue Hegel, quien la consideraba necesaria para el hombre, en tanto que éste tiene que desarrollar el lado espiritual y racional de su esencia.

Siguiendo a Hegel, destaca como característica general de la formación:

“Mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de mesura y de la distancia respecto de sí mismo y en esta misma medida elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (Gadamer1996:46)

En esta característica está implícito un proceso y un resultado, es decir el hombre al nacer, se inserta en un mundo dado, aunque no acabado. Parte de la formación consiste en apropiarse de ese mundo e ir situándose en el. El idioma, la dinámica social y las instituciones, son los medios que le permiten apropiarse de las costumbres, ideas conocimientos, creencias, que se encuentran entretejidas en el entramado social.

De esta manera, el hombre “se va formando” dentro de la sociedad siempre frente a los otros y cuando alcanza la posibilidad de abrirse hacia la generalidad, se manifiesta su formación. Este abrirse a la generalidad expresa que el hombre no es un ser aislado, sino un ser histórico, social y reflexivo. Todo lo que aprende, lo que interioriza, lo hace en relación con los otros. Lograr reconocerse en el otro y ser capaz de distanciarse de sí mismo en un acto de apertura hacia los demás para entender sus ideas, pensamientos y poder retornar así mismo, a sus ideas y conocimientos, esto caracteriza su formación.

Es un acto de apertura que implica necesariamente reflexión, conocimiento, diálogo y transformación. La formación no se trata entonces dice Gadamer, de procedimientos o de comportamientos. Desde esta perspectiva, la educación que se imparte en las escuelas primarias, ciertamente tienen parte en el proceso de formación de las personas, en tanto es una de las encargadas de abrir el mundo de la sociedad a los niños y jóvenes que acuden a ellas, particularmente a lo que concierne al conocimiento acumulado. Lo mismo sucede con las instituciones que se llaman formadoras de maestros. No extraña entonces, que se piense que parte de la tarea de los maestros es la de contribuir a la formación de las personas; lo que no está claro es el alcance y el significado de la expresión.

3.1.1 Formación como problema y como acción.

Al Igual que Gadamer, Honore considera que la formación es un concepto importante para el progreso de las ciencias humanas; de hecho, plantea como tesis que “el porvenir de la formación es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre (Honore 1980:10)

En un concepto en el que también hace referencia a un movimiento inherente a la incompletud del hombre y a su naturaleza como ser social, que impele a buscar en la apertura a los demás, su recreación, Honore menciona que la formación podía considerarse como:

(...) ese paso para el hombre, de lo absoluto y lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra esperanza, mientras en el horizonte se descubre la infinita profundidad posibles (Honore 1980:40)

En otras palabras la formación determina la existencia del hombre, por lo tanto el hombre es el único que existe, de ahí que estar en formación es una forma de decir existir y por lo tanto formarse significará “abrirse a la existencia a partir de ella misma, en nosotros y en el mundo, en particular en el otro.

A su vez, la apertura de la persona a su existencia representa la posibilidad de descubrir la propia posibilidad de descubrir; sus posibilidades de darle un sentido a su vida en base a lo que ella vive y en su experiencia, por lo tanto la formación como capacidad o una función

que, eventualmente, puede desarrollarse con base en la transformación de los acontecimientos de la vida cotidiana de la docencia.

Según Honore, el asunto de la formación es un problema planteado, no solucionado. En este sentido su propósito es formular una teoría de la formación como objeto de estudio científico, para qué no vaya en declive. Al hacerlo, empieza por presentar una problemática de la formación derivada de su propia experiencia, lo primero que encuentra es la dificultad para situar la formación, dado los diferentes usos que se asignan a la palabra misma.

Se le considera generalmente como acción externa al sujeto, es decir cuando el sujeto transita por una institución formadora, se apropia de los saberes, contenidos, programas, currícula, políticas. Se habla de la formación como algo que se adquiere, como un camino recorrido y siempre asociado aún para que. Rara vez dice Honore, se habla de la formación desde la perspectiva del sujeto, desde su interioridad o en referencia a la relación sujeto-objeto. Vista desde el sujeto, él la define como:

(.....) Una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriqueciendo, con significado en una nueva actividad (Honore 1980:20)

En esta perspectiva de la formación se centra en el desarrollo del saber desde el sujeto, y se advierte en ella los mismos elementos de apertura al otro, que menciona Gadamer para resignificar y enriquecer en este caso, los conocimientos adquiridos por una acción exterior.

Honore señala también una problemática histórica en la que el término “formación” ha surgido de diferentes tensiones sociales. Primero, al ser considerada como un derecho, lo que ha dado lugar a conceptos como el de la formación continua. También ha aparecido como una condición del desarrollo social y económico, que hace que los conocimientos adquiridos para desarrollar una actividad de trabajo o profesional requieran, actualizaciones periódicas para seguirla realizando. Pero es precisamente en este terreno en el que ya no se puede usar el término formación para designar cualquier proceso de capacitación o entrenamiento, porque entra en juego la decisión acerca de los fines de una educación continua o de una capacitación.

Si se considera como un derecho ¿se trata de ofrecer a los trabajadores una preparación específica para desarrollar cierto tipo de trabajo o prepararlos para la autonomía y el progreso hacia una igualdad de oportunidades? ¿Se forma para el cambio o para la preservación de las condiciones sociales?

La formación tiene un sentido para el individuo, como una oportunidad para reflexionar y para generar proyectos. Cuando en una experiencia de formación se hace referencia a la experiencia vivida, se destapan dos necesidades profundas del ser humano: la del encuentro y la de decir algo personal, que se inscriben en un proyecto propio. Esto es parte esencial del crecimiento del ser humano y, por lo tanto, no puede darse sino en la inter-experiencia. Nos formamos con los otros.

3.1.2 La formación como proyecto personal

La formación desde un proyecto personal, implicaría para los profesores, la posibilidad de optar por formarse, esto es de tomar conciencia de su responsabilidad y hacerse cargo de su existencia como sujeto y como docente, tomar en sus manos, en el camino de su vida, el reto de su evolución, de su cambio, de su desarrollo, de su transformación de su capacidad formativa.

La formación de acuerdo con esto:

(....) Es un proceso de reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación (....) implica diferentes momentos que se pueden vivir con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente. Así la formación siempre está ligada a un proyecto. (Reyes 1999 4-5)

Este concepto, igual que los dos anteriores, contiene implícita la noción de incompletud del ser humano y considera la formación como un proceso que implica la interioridad del sujeto y conduce a un perfeccionamiento continuo. Hace énfasis en la existencia de un proyecto que da sentido al proyecto de formación.

Se trata, además de un proceso en el que se presenta una dialéctica, entre la exterioridad y la interioridad del sujeto en el cual ambos se transforman, al resignificar los momentos por

los que se va pasando. Es un proceso que genera conocimiento, son momentos que se presentan como obstáculos para seguir adelante. Reyes los consideró como “obstáculos epistemológicos”, puesto que para ser superados requieren un reconocimiento, un mayor entendimiento o un nuevo conocimiento acerca del proceso y del proyecto que lo orienta.

En conclusión; al hablar de formación se reconoce la incompletud del hombre en tanto ser humano. Mediante la formación se va desarrollando hasta alcanzar un estado en el que ésta se manifiesta las actitudes y acciones de su vida. Una manera de expresar este estado es la capacidad de distanciarse de sí mismo y abrirse a la generalidad, para encontrarse en el otro, escuchándolo, dialogando con él y recreando alguna parte de su existencia. Se trata de un proceso que responde a la naturaleza social e histórica del hombre.

Aunque en el uso común se ha considerado la formación como algo externo al sujeto, algo que se le ofrece, que se le da, o que se adquiere en algún lugar, esta acepción es incompleta, pues en realidad se trata de un proceso dialéctico, en el que si bien existe una acción externa mediante la cual el sujeto tiene acceso a los bienes simbólicos de la sociedad, también existe un proceso que procede de su interioridad en el que aprehende y transforma tales bienes.

Además es un proceso reflexivo que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un momento de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado. En este sentido, es un proceso ligado a un proyecto. La formación de los maestros, a la luz de los conceptos anteriores se ha considerado hasta ahora como algo dado, como una oferta externa que ellos tienen que asimilar. No se visualiza la posibilidad de que, mediante un acto de aprehensión aquéllos puedan reflexionar sobre esa formación y aportar a ella. Se ignora que de hecho se da un acto de apropiación y no de asimilación unilateral de la formación recibida. Hay quienes consideran que los maestros tienen derecho a una formación continua, pero en la realidad no hay un sistema de formación de maestros que sea concebido de esa manera. Los estudios normalistas y los apoyos en servicio actúan desarticuladamente.

Las escuelas no se consideran como lugar de formación. Los cursos que se ofrecen a los maestros se hacen siempre fuera de las escuelas. Lo que implica un alejamiento de su

grupo natural de trabajo y la oferta queda fuera de la problemática de su práctica diaria. Cuando los maestros tienen la oportunidad de compartir en grupo sus experiencias, manifiestan la necesidad de expresar sus ideas, pero estas no son valoradas como parte de un proyecto, ni los maestros son animados a construirlo. Se produce entonces un intercambio aislado y casual, que tienen alcances muy limitados para incidir en la práctica personal de cada maestro.

Está muy lejos de estas acciones; la intención de abrir un espacio en que los maestros ejerciten la reflexión, el diálogo y la construcción de conocimiento, mediante el cual el saber recibido se comparta y enriquezca. La formación entonces implicaría una toma de conciencia, de responsabilidad, de su existencia como sujeto y como docente, tomar en sus manos, el camino de su vida, el reto de su evolución, de su cambio, de desarrollo de su transformación y de su capacidad formativa; en palabras de (Machado 2001: 45)

“El camino, la trayectoria no está marcado,
Ni predeterminado, se hace al andar”

Por lo tanto, la formación de los profesores no se debe reducir a la adquisición de saberes, ofrecidos institucionalmente, estos son dispositivos, y condiciones para que una persona pueda formarse, pero no es la formación. Formarse en la docencia es transformarse con el otro o con los otros a través de interacciones, pero también y frecuentemente en contra del otro (son los actores del desarrollo de su misma autonomía).

Así mismo, la formación no es entonces, una obra que compete única y exclusivamente al estado o a la Secretaría de Educación Pública (SEP); tampoco es una obra del o de los formadores a quienes se les confiere una tarea, la formación es obra del sujeto mismo. La formación, desde esta lógica es propiciar que el sujeto se transforme y trabaje sobre su proceso evolutivo, de crecer como ser y como docente. Dejar a un lado prácticas de formación; donde únicamente los docentes sean impulsados a leer libros sobre la enseñanza, técnicas de aprendizaje, comprender rasgos y necesidades psicológicas, es necesario llevar al docente a una lógica de leerse sobre sí mismo, es decir analizar su propia historia y trayectoria.

3.2 Modelos y tendencias en la formación docente

La formación de los maestros es un asunto que no se decide a priori. Según Pérez Gómez (1988:128), depende de varias decisiones académicas y políticas. Es necesaria la existencia de un proyecto educativo nacional, de un concepto de escuela, de conceptos de currículum, para poder pensar en la formación del tipo de maestro que cada uno de los aspectos anteriores supone.

Sin embargo no se trata tanto de una dependencia, puesto que esta idea puede llevar no sólo a dejar hasta el final la definición del papel del profesor, sino a considerarlo como el último en intervenir en el proceso educativo, se hace necesario pensar que, cuando se genera un proyecto educativo, éste lleva implícito, entre otros factores, el concepto del maestro idóneo para realizarlo, el papel que se espera que cumpla en la generación del conocimiento que el proyecto supone y en el proceso de formación de sus alumnos.

El papel del profesor y de su formación está implícito desde el momento en que se opta por una determinada antropología de base para un proyecto educativo. En una concepción ideal, el maestro debería participar en la construcción del programa educativo que va a llevar a la práctica.

Sin embargo lo anterior no implica que la definición del papel del profesor sea una tarea sencilla y mucho menos la decisión sobre su formación. No es un paso técnico dentro del procedimiento de elaboración del plan de estudios. Precisamente por estar implícito en un proyecto político, como lo es un proyecto educativo nacional, es una decisión vinculada con determinados valores e ideología que afectan la vida del país, que toca intereses y sobre todo que involucra a las personas, al profesor y a educandos.

(...) La cuestión esencial sigue siendo la de saber si se va a conseguir formar unos enseñantes válidos, adecuados para un mundo que está en crisis...por lo tanto, esa formación se presenta como un problema, en el más puro sentido de la palabra; esto es como una cuestión que tenemos planteada. Pero es bien difícil resolverla completamente dada la cantidad de implicaciones que tiene, la cantidad de interacciones que suscita y a fin de cuentas la cantidad de intereses particulares y/o escala de valores que enfrenta. La formación del profesorado no es un problema técnico, es una cuestión que va más allá de los límites técnico-científicos, que afectan al profesor como persona que posee unos determinados

valores, cultura, ideología, es en definitiva una acción comprometida. (Villa 1988:30)

Otra postura menciona que la enorme importancia del asunto, destacando el carácter político de la formación de los maestros y sus implicaciones en la educación que finalmente se imparte en su país.

(.....) La formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que puedan tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y funcionamiento de todo el proceso educativo (Ferry 1990: 49)

Porlán, desde un acercamiento epistemológico, coloca la formación de maestros dentro de un campo mayor (al que también pertenece la elaboración de modelos didácticos) que trasciende lo meramente técnico y el cual hay ciertos problemas básicos, a los que es necesario atender y que son los siguientes:

(...) la caracterización epistemológica del saber que se aprende, la relación entre el saber del que aprende, el saber del que enseña y el saber formalizado, la tensión entre dirección y espontaneidad del proceso, entre lo racional y lo epistemológico, entre ciencia, ideología y cotidianidad, entre reproducción y transformación. (Porlán 1992:18)

De las tres posturas anteriores, se desprende que la decisión sobre la formación de los profesores pasa por aspectos ideológicos, políticos, éticos y epistemológicos no siempre suficientemente explícitos o reflexionados. Esto explica porque difícilmente se encuentra un modelo o una propuesta que los considere en su totalidad.

Pérez, basado en el trabajo de Feiman –Nemser y Zeichner intenta desarrollar una clasificación de modelos de formación docente y encuentra cuatro perspectivas²³

²³ Alguno de los modelos de formación que se relacionan con las perspectivas que distingue Pérez, encuentra una cierta correspondencia en la teoría de “los intereses constitutivos del saber” de Habermas. Esto es el interés técnico; que deriva su conocimiento de la ciencia empírica –analítica. El interés práctico, que deriva su conocimiento de la interpretación de la acción humana a través de las ciencias hermenéuticas. Estos dos intereses presentan posturas opuestas. El tercer interés, el constitutivo del conocimiento emancipador parte de una postura crítica en la que se pretende que los sujetos sociales entiendan además del significado de sus acciones, los condiciónamientos sociales que inciden en la situación en que viven y de esa forma crear las condiciones para incidir, mediante una acción organizada, en la transformación de relaciones sociales irracionales e injustas. La perspectiva técnica y la perspectiva académica de Pérez corresponderían al interés técnico. La perspectiva práctica, al interés práctico, pero algunos modelos dentro de la misma perspectiva

- a) Perspectiva técnica
- b) Perspectiva académica
- c) Perspectiva práctica
- d) Perspectiva de reconstrucción social.

Estas perspectivas se derivan, de una determinada forma de concebir la práctica educativa de los maestros.

3.2.1 Perspectiva técnica

Es la perspectiva técnica derivada de la racionalidad técnica para la formación de profesionales, considera la actividad profesional como un asunto puramente instrumental, el profesional se enfrenta a problemas que puede resolver con la aplicación de conocimientos derivados de las ciencias aplicadas, que a su vez se deriva de las ciencias básicas. Se trata entonces de una formación técnico-científica que ignora la dinámica de la práctica educativa.

El currículo en que se forman los profesionistas desde esta racionalidad, , según Chein (Citado por Pérez, 1988:130) consiste en un cuerpo básico de conocimientos científicos, seguido de conocimientos derivados de las ciencias aplicadas y un espacio para el aprendizaje de destrezas y competencias que generalmente se imparte como prácticas. Al aplicar esta racionalidad a la formación de los maestros, se considera que las situaciones con las que estos se encuentran en su trabajo son situaciones dadas, que se pueden resolver con la aplicación de determinados conocimientos científicos. Los maestros formados bajo esta racionalidad son considerados como técnicos especialistas.

El problema de este enfoque es precisamente la forma en que se concibe la práctica educativa. El maestro no se encuentra con problemas definidos, como sería el caso de otro técnico especialista, sino con “situaciones problemáticas”, en su mayoría no previsibles por las ciencias básicas y no factibles de solución mediante reglas generales.

práctica, y la perspectiva de la reconstrucción social esta relacionados con el tercer interés constitutivo del saber.

No obstante, la racionalidad técnica representa una alternativa al “enfoque tradicionalista” en la formación de maestros. Este enfoque se caracteriza por una simple inducción al trabajo escolar, lograda a partir de la observación de la práctica en una situación semejante al del aprendiz, carente de soporte teórico. Aun así, la racionalidad técnica presenta las siguientes limitaciones:

- Genera una división del trabajo entre quienes investigan sobre la práctica educativa y quienes la realizan, produciendo una jerarquización social según los niveles de producción del conocimiento.
- Considera la práctica educativa como si fuera una situación estable, inamovible, completamente previsible.
- El profesor es un técnico y su formación debe darse siguiendo un modelo de entrenamiento, basado en la adquisición de competencias.
- En la práctica existe zonas indeterminadas²⁴ para los cuales los maestros con una racionalidad técnica no tiene respuesta, puesto que estas requieren un análisis y un planteamiento amplio para actuar de acuerdo con criterios educativos adecuados y no únicamente para salir del problema.
- No existe una sola teoría de enseñanza y aprendizaje de la cual se derivan las reglas y los medios para resolver todo tipo de problemas educativos.

Desde esta perspectiva se distingue dos modelos de formación de maestros. Uno que denominado de “entrenamiento” en que los profesores son entrenados en el uso de técnicas que han sido probadas como exitosas, en términos de rendimiento académico de los alumnos. El otro modelo se llama “adopción de decisiones” y supone que el profesor queda preparado para aplicar los conocimientos que aprende, no en forma mecánica, sino como principios y procedimientos que le permitirán tomar decisiones frente a cada problema que se le presente.

²⁴ Shon, quien afirma que la práctica tiene zonas de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores: son situaciones problemáticas que, para ser resueltas, tienen que transformarse en problemas y esa no es una tarea técnica. Citado por Rosas Lesvia, (2003)

3.2.2 Perspectiva académica

En esta perspectiva la práctica docente se concibe como una trasmisión de conocimientos, por lo que el maestro debe, ante todo dominar aquellos conocimientos que va impartir. La parte pedagógica de la enseñanza pasa a un segundo plano, sólo se concede importancia a la didáctica especializada de las disciplinas. No se considera como elemento importante la experiencia derivada de la práctica del profesor.

El profesor es considerado como un intelectual que posee el conocimiento disciplinar, ya sea en forma acumulada, de sus productos (enfoque enciclopédico) o de los procesos de investigación de las ciencias (enfoque comprensivo). Estas dos modalidades dependen de lo que se busque como finalidad de la enseñanza, que los alumnos acumulen conocimiento o que aprendan a investigar.

En este caso prevalece, la racionalidad técnica puesto que el conocimiento científico se impone sobre el de la práctica. Estos modelos de formación, así como la imagen del profesor técnico llegaron a su límite con el reconocimiento de la naturaleza y la complejidad de la práctica educativa

3.2.3 Perspectiva práctica

Esta perspectiva otorga importancia a la práctica educativa como generadora de elementos necesarios para la formación de los maestros. Para caracterizarla se parte de un docente como un profesional práctico. Se trata de un profesional práctico que tenga que ver con objetos, sino que su trabajo se realiza con personas que participan en el acto educativo como sujetos, que llegan a él con toda su carga histórica, social y desde ella reaccionan, interactúan y se relacionan con el maestro.

Se considera que la práctica del maestro está hecha de situaciones no dadas de antemano, sino que surgen en la interacción de sujetos que a su vez se mueven dentro del marco institucional que la norma. El profesor se enfrenta a fenómenos de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores que requieren de él una respuesta no solo científica, sino creativa y ética.

En este sentido subyacen dos enfoques; el que llama “tradicional”, donde el maestro se considera un artesano, que aprende las destrezas necesarias para su trabajo en el trabajo mismo, a fuerza de ensayo y error. Es un conocimiento acumulado en la práctica durante generaciones de maestros que carece de un sustento más allá de lo empírico. Lo caracteriza como inevitablemente impregnado de vicios y obstáculos epistemológicos del saber de la opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Este enfoque se identifica en las prácticas que se realizan en las escuelas de formación docente.

Otro enfoque dentro de esta perspectiva, es el que ha surgido como alternativa a la perspectiva técnica. Las limitaciones mencionadas de esta última han llevado a un buen número de investigaciones, en diferentes partes del mundo, a considerar el papel del maestro con nuevas dimensiones, además del artífice, el científico, el intelectual. Una de ellas es la dimensión del artista del que tiene que crear y recrear continuamente el espacio de su trabajo, en función de la interacción que establece con sus alumnos. Otra es la del maestro que reflexiona, que investiga sobre su propio quehacer. Entre las nuevas imágenes del maestro, surgidas de esa forma de entender el trabajo docente, menciona:

- El profesor como investigador en el aula (Stenhouse, 1975)
- La enseñanza como arte (Eisner 1980)
- La enseñanza como arte moral (Tom 1986)
- La enseñanza como una profesión de diseño (Yinger 1986)
- El profesor como profesional clínico (Clarck, 1983)
- La enseñanza como proceso interactivo (Holmes 1987)
- El profesor como práctico reflexivo (Schon 1983)

En todas ellas se destaca la importancia de la interacción entre los sujetos del proceso educativo y la impredecibilidad de las situaciones dentro del mismo. De ahí que el docente pase a ocupar un papel preponderante y requiera una preparación que le permita moverse dentro de esas situaciones. Si se considera que el profesor por la naturaleza de su profesión tiene un pensamiento práctico, entonces debería realizar las tres funciones anteriores; pero precisamente la tercera, es la que ofrece mayores posibilidades de mejorar la calidad de su labor, es la que se encuentra bloqueada por la concepción que se tiene sobre su trabajo y las

condiciones en las que se realiza. Quienes sostienen y defienden la tendencia de la racionalidad práctica en la formación de los profesores, demandan que se les forme como “profesores reflexivos”, pero entonces surge la pregunta ¿reflexionar para qué y sobre qué?

Quienes han trabajado sobre este mismo enfoque, desde la investigación acción o la investigación participativa, encuentran el sentido de la reflexión en la transformación de la práctica educativa por el propio docente y en la generación de conocimientos sobre la misma.

Uno de los investigadores que sostiene esta línea, pero de forma crítica, es Zeichner (1995) su atención se centra; sobre el uso del concepto y sus resultados. Entre otros aspectos señala que “reflexionar” en abstracto no tiene sentido, que la reflexión no necesariamente conduce a la transformación de la práctica educativa y que la reflexión no debe circunscribirse a los métodos y técnicas de enseñanza, ignorando otras dimensiones del trabajo docente, entre las que considera la social, la institucional, y la política. Una de sus aportaciones consiste en que debe tener claridad en aquello sobre lo cual plantea que reflexionen los maestros, con la finalidad de expresar; sobre aspectos a mejorar y con el cuidado de no limitar la visión sobre la práctica educativa.

Otra razón por la que este enfoque, ha sido debatido, es porque en algunos lugares se ha hablado del “profesor que investiga” su propia práctica y este concepto no es aceptado, entre otros motivos por el concepto de maestro como artesano o como técnico. El debate es importante porque lleva la discusión hacia la capacidad o posibilidad de los maestros de generar conocimiento sobre la enseñanza en este sentido:

- Las preguntas que generan los maestros, a diferencia de las de un investigador, surgen de la reflexión crítica que logran hacer de aspectos que se encuentran en la intersección entre la teoría y la práctica (entre lo que se debe y lo que se puede hacer), y no solo una de las dos.
- Los maestros están situados en una posición única que les permite observar a los estudiantes por largos períodos y en una variedad de situaciones académicas y sociales, por lo que pueden acumular muchos años de conocimiento acerca de la comunidad, la escuela y la clase.

- Un aspecto que se debate todavía es el de la posibilidad de hacer teoría; si se considera a las teorías de los maestros como conjuntos de entramados conceptuales, interrelacionados y fundamentados en la práctica, se puede decir que los maestros investigadores son generadores y consumidores de teoría.
- ✓ Los maestros se encuentran entre aquellos que tienen la autoridad para saber esto para construir conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización y su investigación se considera parte significativa de una base redefinida del conocimiento de la enseñanza.

3.2.4 Perspectiva de la reconstrucción social

Esta es la perspectiva que presenta Zeichner, se ubica en el mismo enfoque del profesor reflexivo. Pone énfasis en el carácter ético de la educación, saturada de valores que deben hacerse explícitos y que guían todos los actos de enseñanza y del aprendizaje para que se manifiesten en la vida social. El objetivo último es desarrollar y vivir desde la escuela un modelo de justicia social, considera al profesor como:

(...) Un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender, tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en el que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Pérez 1995: 422)

Entre otros investigadores que han impulsado este tipo de propuestas están Giroux, Smith, Apple y Kemmis (1988) Destacan dos enfoques dentro de esta perspectiva el enfoque de crítica y de reconstrucción social y el enfoque de investigación acción y formación del profesor/para la comprensión. Lo más sobresaliente de este tipo de propuesta es plantear que:

- El profesor puede reflexionar sobre su práctica docente y no sólo eso, sino hacerlo como un profesional autónomo.
- Como resultado de su reflexión ampliará su conocimiento y por lo tanto su comprensión del hecho educativo.

- Finalmente va a transformar su práctica educativa de tal forma que los valores que la guíen se conviertan en las formas de enseñanza vividas en el salón de clases y en la escuela

Con esto se rompe con el concepto de la práctica docente como una actividad instrumental y con la imagen del maestro sólo como un técnico. Abre la posibilidad de un desarrollo profesional, donde el docente se transforma al transformar su trabajo, como producto de su reflexión informada. Pero toca al espacio escolar, en tanto el trabajo de los profesores reflexivos requiere una determinada organización que les permita realizarlo. Además, genera formas y programas distintos para la formación de maestros reflexivos.

3.3. Tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de maestros

Porlán y colaboradores presentan también un panorama de diferentes tendencias en la formación de maestros, tomando como criterio prioritario las concepciones epistemológicas que las fundamentan. Empiezan por señalar que existe una ambigüedad en el uso que se le da a la palabra “práctica”, en ocasiones se utiliza como acción y otra como *praxis*. Para evitarlo, el propone su propio concepto sobre la práctica profesional:

Considera la práctica o el saber práctico profesional, como “un saber mediador entre la teoría y la acción que integra y reformula críticamente saberes de naturaleza epistemológicas diferente a la luz de los problemas específicos de la profesión (Porlán 1992:25)

Plantea que en torno a la formación de profesores se mueve un cuerpo de conocimientos de diferente índole, uno de los cuales es el saber mediador surgido de la práctica. Con esa base propone una clasificación de tendencias de formación, a las que da el nombre de Modelos.

Es importante al hablar de modelos de formación docente; definir qué es un “Modelo” este ha tenido una multiplicidad de interpretaciones, (Martiniano 1989:13)

- Es una representación física de un objeto.
- Analogía Material o abstracta de una situación o fenómeno.
- Marco referencial ó Conceptual (en el proceso de investigación)
- Construcción teórica caracterizada por nivel de abstracción.

En este sentido; y de acuerdo a las anteriores prescripciones; un Modelo es una construcción teórica caracterizada por el nivel de abstracción, que permiten el establecimiento de hipótesis y planteamientos de un problema en un conjunto ordenado. Desde esta connotación; un modelo teórico se caracteriza por un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema y se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos.

3.3.1 Modelo saber académico

En este modelo, el saber relevante para la enseñanza es el disciplinar. Se da primacía al aprendizaje de los contenidos curriculares. Se espera que los maestros aprendan los significados derivados de la teoría y así lo trasmitan a sus alumnos. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de la comunidad de expertos.

El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

3.3.2 Modelo saber tecnológico

Se acerca a la concepción instrumentalista de la práctica docente. Se considera que existe una relación directa entre la teoría y la práctica, pero en este caso mediada por un saber técnico-didáctico que convierte el conocimiento de las ciencias de la educación en conocimientos utilizables por el profesor. Porlán ubica en este Modelo todas aquellas experiencias que se basan en la definición pormenorizada de objetivos, conocimientos, y actividades que se aplican de una manera rígida a la realidad. En este caso se desplaza el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Las propuestas que caen en este esquema, lo mismo que el anterior, ignoran el contexto social, humano y dinámico en el que se inserta el trabajo docente, así como el conocimiento derivado de la práctica de los profesores.

3.3.3 Modelo saber fenomenológico

Porlán considera en esta clasificación experiencias que oscilan entre lo que él llama “inductivismo ingenuo”, que pretende validar exclusivamente el conocimiento surgido de la práctica del profesor y el “relativismo externo”, que pregona que todo depende de cada contexto concreto y que no existen principios o técnicas didácticas universales. Son modelos que privilegian el aprendizaje en la acción. Dentro de estos se considera dos enfoques; el artesanal y el ideológico, el primero corresponde también con el nombre de “tradicional” y que se finca exclusivamente en el aprendizaje del saber hacer basado en la observación o en el ensayo y el error.

El segundo se basa en principios, ideas o fuerzas que guían las actividades de los profesores pero que carecen de reflexión y sistematicidad, por lo que además de que puedan provocar acciones no sustentadas en la propia ideología, que las promueve pueden o no ser creíbles, ni aplicables a sectores más amplios del profesorado.

Ante los modelos anteriores, Porlán propone su propia alternativa, a la que denomina: “el saber práctico y crítico”: una perspectiva epistemológica integradora para un enfoque constructivista e investigativo de la formación del profesorado. Esta elaborada en la misma línea de trabajo de los investigadores mencionados por Pérez, tratando de integrar dos propuestas extremas (técnico/científica y fenomenológica) la sustenta los siguientes principios:

- Las actividades de formación pueden ser descritas como realidades sistémicas, de manera que se puedan analizar las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que la componen y evitar caer en reduccionismos.
- El saber que se pone en juego en procesos de formación de profesores, se considera desde una concepción compleja e integradora.
- El conocimiento no es neutral, sino que responde a intereses y cosmovisiones determinadas y se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y condicionan.
- Una visión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología y cotidianidad.

- El desarrollo de los principios de autonomía, diversidad y negociación de significados
- Una visión constructivista del conocimiento, según la cual hay que tener en cuenta cuatro aspectos básicos en la formación de los profesores:
 - ❖ Los problemas prácticos de los profesores.
 - ❖ Sus concepciones y experiencias.
 - ❖ Las aportaciones de otras fuentes de conocimiento
 - ❖ Las interacciones que se pueden establecer entre los tres anteriores.

Como meta estratégica, propone una concepción investigativa del trabajo docente que implica para los profesores:

- ❖ Contar con un modelo didáctico personal y estar consciente de él.
- ❖ Observar críticamente la práctica.
- ❖ Contrastar, a través del estudio y la reflexión, las concepciones y experiencias propias con los de otros profesionales y formular hipótesis curriculares de intervención.
- ❖ Poner en marcha dichas hipótesis y evaluarlas.

Llama al saber profesional que considera deseable “saber práctico complejo”, que incluye teorías prácticas y el saber hacer; se nutre de diferentes fuentes como el saber metadisciplinar, el saber académico y la experiencia del aula, así como de la conducta profesional. A su vez este saber práctico complejo impacta a cada una de estas fuentes.

3.4 Tendencias relacionadas con el desarrollo profesional de los maestros

Porlán²⁵ hace una distinción entre tres tipos de conocimiento que se combinan en los diferentes modelos de desarrollo profesional de los profesores y los denomina: a) tradicional, b) el espontáneista y c) el alternativo.

²⁵ Porlán Rafael: “La profesionalización de los docentes en servicio de España”. Conferencia presentada en la universidad Pedagógica Nacional en el Marco del Tercer Seminario del Proyecto “transformación de la Educación Básica desde la escuela”, 6 de diciembre de 1996.

3.4.1 Modelo tradicional.

El conocimiento proviene de las disciplinas relacionadas con la educación, y se ignora el conocimiento que aporta la experiencia; se organiza en temas y lo que resulta importante es el dominio de los contenidos curriculares, los que debe dominar, explicar, ejercitar y sobre ellos calificar a sus alumnos. Es un profesor que debe lograr un adecuado control de la clase, para que le permitan realizar su trabajo.

3.4.2 El espontáneista.

Al contrario del modelo tradicional, predomina el conocimiento producto de la experiencia y se produce en rechazo al academicista. Es un conocimiento que se organiza a partir de las necesidades de los profesores y lo relevante son grandes principios generales que se manejan en forma de slogan. Esta forma de actuar se desarrolla generalmente entre pares, el conocimiento que se socializa entre ellos se verifica a base de ensayo y error, se establece sobre él un control colectivo y se comunica de una manera asistemática fragmentaria, abierta.

3.4.3 El alternativo

Que trata de llenar los vacíos dejados por los otros dos. Puesto que en el modelo tradicional no se reconoce el conocimiento profesional de los profesores y en el espontaneista, no razonada o acrítica no asegura un conocimiento fundamentado, las tendencias alternativas proponen, que se establezca una relación derivado de las disciplinas, pero que también tome en cuenta la experiencia de los profesores. Este conocimiento se organiza en torno a problemas profesionales y a una lectura distinta del conocimiento disciplinar, desde una perspectiva didáctica. Como resultado de este modelo se espera que los maestros realicen su trabajo con base en hipótesis didácticas construidas, aplicadas y evaluadas por sí mismos.

Esta clasificación de modelos de desarrollo profesional, encuentran una correspondencia con los modelos de formación. Ahora bien los modelos y tendencias mencionados, no ocurren en la realidad en forma totalmente pura, sino que se combinan. Por ejemplo, los

autores citados coinciden en señalar que uno de los espacios en el que observa el “enfoque artesanal, es el de las prácticas docentes” que se realizan durante la formación inicial de los profesores, pero estas van frecuentemente van unidas a un modelo academicista en el que se privilegia el saber disciplinario. En las prácticas, que generalmente se realizan sin una reflexión teórica o analítica que explique lo que pasa en el salón de clases y que ayude a entenderlo mejor, suponen que se aprende a enseñar observando o enseñando sin ningún soporte de carácter técnico-científico.

Entonces, es posible que los propios modelos academicistas promuevan acciones de carácter artesanal y fomenten el “oscurantismo” de la práctica docente que se supone que tratan de evitar.

Las investigaciones de corte etnográfico que han hecho posible un mayor conocimiento de lo que sucede dentro del aula, así como las alternativas surgidas por la investigación, que valoran la reflexión de los maestros sobre su práctica han permitido que se piense en modelos de formación de maestros que aprecien lo complejo de la práctica docente y que el papel del maestro no se relativice.

Desde cualquiera de los criterios que se han usado para clasificar los modelos de formación de maestros, surge la problemática de la distinción entre la teoría y la práctica y hace evidente la división que ha existido entre ellas, así como los intentos por superar esta separación. Así existen modelos en los que impera la trasmisión del conocimiento disciplinar y académico, realizada o no por especialistas en recintos formales. También modelos en los que se otorga mayor peso e importancia a la práctica misma, por lo que se privilegian los conocimientos y en algunos casos, los recursos necesarios para resolver los problemas del aula, pero con el mismo enfoque teórico, traduciendo los conocimientos científicos, en técnicas didácticas que se suponen son aplicables a cualquier contexto. En contraposición a los anteriores, hay modelos en los que se valora exclusivamente el saber derivado de la práctica. En estos dos extremos se aprecia la idea de que unos son los que hacen teoría y otros los que realizan la práctica.

Frente a esos modelos de formación y con una concepción diferente sobre la teoría y la práctica, existen los modelos alternativos, en los que se combinan el análisis, la reflexión

teórica, la interacción, el aprendizaje de la didáctica con la solución de los problemas de la enseñanza, pero todo esto centrado en la persona del maestro, como responsable principal del proceso educativo.

Entre los modelos y tendencias presentadas; hay términos que se usan con diferentes significados para calificarlos como “tradicionales” “artesanales” “academicista”, “técnicos” y otros tan fundamentales como “práctica”. Estas expresiones forman ya parte de un vocabulario relativo en la formación de maestros, de manera que es necesario, en cada caso, explicitar el sentido que se les asigna.

Es de notar en este esfuerzo la búsqueda por rescatar el papel tan ponderado del maestro, así como el da valorar ese espacio que en la práctica es reconocido como suyo y en el que se destaca el trabajo de algunos de ellos, aun en las condiciones más adversas. No se trata sólo de poner al maestro en el centro, sino de enriquecerlo con los conocimientos necesarios y de brindarles las condiciones de trabajo que le permitan responsabilizarse de su trabajo como un profesional.

3.5 Análisis de los modelos de formación docente

Los modelos de formación docente; se apoyan de un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros y profesores realizan. Sin embargo diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo. Razón por la cual es necesario analizar las prácticas para las que se pretende preparar, a los docentes es decir aproximarnos a la identidad de la actividad misma.

La primera consideración gira en torno a la naturaleza de la función docente. Cabe comenzar estableciendo que se trata de un trabajo; en cuanto tal está sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones.

Esta caracterizado por un conjunto determinado de saberes específicos de carácter particular de la actividad laboral de que se trata. La docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas: “La escuela es el centro de trabajo de los profesores”. Este

centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador” (Hargreaves 1996:42)

A pesar de la materialidad con que cotidianamente se hace presente el carácter laboral de la actividad docente, la posibilidad de conceptualizar el quehacer del docente como trabajo ha sido extrañamente detenida durante décadas por una infinidad de categorías del discurso institucional y científico, “Ha sido extrañamente detenida durante décadas por una afinidad de categorías del discurso institucional y científico” (Rockwell 1987:3)

¿Cuál es la función de este trabajo? Esta pregunta enfrenta diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en la institución escolar; animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aun social. No siempre las propuestas formativas se conducen con estas caracterizaciones; abundan los planes de estudio precedidos por consideraciones genéricas acerca de la complejidad de la tarea.

La necesidad de formar docentes críticos, capacitados para modos específicos de intervención en el ámbito institucional y comunitario, en los que sin embargo, es imposible encontrar un sólo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a tan elevadas aspiraciones.

Por otro lado, el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, que afecta la definición misma de la tarea docente, dista de ser general. Por el contrario, numerosos especialistas ponen énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de enseñanza. Pero aún en este sentido, cómo se defina la función de la enseñanza dará lugar a propuestas formativas de diversa índole.

La formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el “dar clase”. En este esquema se desatienden no solo las otras fases de la enseñanza (la fase preactiva o planificación, la fase poactiva o evaluación/corrección) sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la participación en la programación institucional. Además a juzgar por la estructura deductiva de los planes de estudio, se

intenta apresar la singularidad en un esquema que permita, partir de los grandes saberes generales, inferir la acción.

Una concepción comprensiva de la enseñanza; supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y que construyan las capacidades de intervención que atiendan tal complejidad.

El intento de dar cuenta de la complejidad de la tarea docente ha conducido a un análisis de lo más diverso, a pesar de que las concepciones y los supuestos sobre la docencia y la formación presentan divergencias entre autores, se coincide enumerar una serie de rasgos característicos del trabajo docente. Algunas de las características de la actividad docente son:

3.5.1 La multiplicidad de tareas que supone el rol docente

Cualquier listado mínimo de las tareas que efectivamente realiza un docente rebasa rápidamente la definición normativa de la docencia como enseñanza. Diversos autores como (Rockwell, 1987; Mercado, 1987; Narodowski, 1988; coinciden en señalar que los docentes hacen muchas otras cosas, además de enseñar por ejemplo:

Los maestros manejan una gran cantidad de documentación; se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información participan en comisiones de cooperación, economía, acción social, deportes y otras; preparan bailes, tablas, y declamaciones para concursos entre escuelas.

Además cumplen con tareas que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales. (Rockwell 1987)

Otro autor señala las siguientes:

Pasar lista , reclamar certificados de vacuna, autorizaciones para las salidas educativas justificaciones de inasistencias; escuchar a los chicos que se le acercan para contarle cosas personales, leer circulares oficiales y comunicados, de la dirección de la escuela, corregir cuadernos, confeccionar boletines y

legados, preparar actos escolares, hacer carteleras, elaborar registro de asistencias, confeccionar informes plantillas y actas. (Marucco 1993:49)

3.5.2 Variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse

A pesar de que el sentido común, las tradiciones pedagógicas, el discurso oficial y los mismos docentes han construido históricamente una imagen de maestro notablemente desarraigada de la situación concreta en la que se constituye como tal (Ezpeleta 1989:21)

Los análisis recientes ponen el acento sobre el hecho de que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por el contexto. En efecto, las escuelas son diversas según rasgos objetivos del contexto (dependencia oficial o privada; ubicación rural urbana, urbano-marginal, de frontera, hospitalaria, de prisión, características específicas de la población que atiende); según su organización (extensión y distribución de la jornada de trabajo; alumnos agrupados en grados, multigrados, comisiones) y también por sus historias.

3.5.3 Complejidad del acto pedagógico

Los análisis tienden a mostrar la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la acción educativa. (Gimeno 1993)

Durante largo tiempo, la educación fue demasiado ingenua reducía el encuentro de un adulto con un grupo de alumnos independientemente de otros factores, ahora se sabe que las cosas no son tan simples (Mialaret 1986:36/7)

De la díada docente/alumno, se pasó a la tríada docente/alumno/saber pero Mialaret ha mostrado un segundo análisis que son tantas tríadas, que es preferible pensar la educación como una función de “n” variables, entre las que cabe considerar la sociedad y sus características, el sistema escolar en su conjunto, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la estructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación de docentes, la institución escolar. El micromedio o comunidad inmediata, el equipo docente.

Por otra parte otros autores coinciden en una simultaneidad de dimensiones por ejemplo; la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además

complejas en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor, implica buscar en los elementos diversos que se entre cruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja. Independientemente del modelo que se utilice, la insistencia está puesta en marcar la complejidad del acto pedagógico.

3.5.4 La inmediatez

La simultaneidad con que tienen lugar las situaciones en el aula crea condiciones de inmediatez para el accionar docente. La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora. Esta inmediatez tiene importancia directa para repensar la naturaleza de los saberes docentes, a veces se define la enseñanza como un asunto muy racional. Dichas descripciones destacan a menudo la función de toma de decisiones por parte del profesor o se compara su tarea con la solución de problemas o constatación de hipótesis.

Sin embargo, las entrevistas con profesores de primaria suscitan serias dudas sobre esta forma de considerar el proceso docente. la premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula.

3.6 La indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente.

Esta práctica posee un alto grado de indeterminación desde el punto de vista del control racional de las intervenciones y de los efectos, a punto tal que se ha llegado a afirmar que lo único previsible es la imprevisibilidad.

Aquí reside, quizás el aspecto más sensible de las reconceptualizaciones de que ha sido objeto el accionar docente en los últimos años; estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción y que

procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan, el mundo mismo se ha tornado imprevisible, cambiante y complejo.

Todo lo cual plantea un gran desafío a la formación de docentes; se trata de tener una práctica reflexionada, que permita estabilizar en el análisis los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación; se trata de construir concepciones de la práctica docente y de la formación; que reconozcan el valor de la certeza situada superior a la certeza científica en el desarrollo del profesorado. Es decir una rutina del cambio (Perrenoud 1994)

3.6.1 Implicaciones personales y el posicionamiento ético que supone la tarea docente

La tarea docente es una práctica en relación con valores, lo que conlleva a altos niveles de implicación personal e incide de manera directa en toda propuesta pedagógica de formación. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica, (en el sentido de visiones del mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y por lo tanto, tiene su expresión en la construcción metodológica.

Fernstermacher introdujo la noción de “buena enseñanza” precisamente para captar esta perspectiva ética. El uso del adjetivo buena enseñanza quiere decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario en este contexto la palabra buena tiene tanta fuerza moral que equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y que sean capaces de provocar acciones por parte de los estudiantes. En conclusión estos elementos de multiplicidad, complejidad, simultaneidad, inmediatez, indeterminación, variedad de contextos, implicación personal y ética; pese a la coincidencia general en identificar estos rasgos como característicos del trabajo docente, se encuentran pocas veces en el debate pedagógico, que soslaya la misma complejidad que proclama.

Desde siempre, bajo formas diversas, el debate pedagógico se encuentra entre el instrumentalismo y el dramatismo. Por un lado la precaución de que funcionen los dispositivos, de calibrar los avances de perfeccionar los métodos y las técnicas de controlar los resultados, en fin de racionalizar el acto educativo, especialmente el acto de enseñar con

vista a una eficiencia mayor; por otro lado, la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollo con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo.

Eficiencia y singularidad; modelos tradicionalmente volcados a la primera son suplantados por reflexiones (pocas veces por dispositivos concretos) claramente sesgadas hacia la segunda, en una dinámica dilemática que nos coloca al borde de la paradoja. Si construimos modelos de intervención racionales, técnicamente informados, nos alejamos de la situacionalidad; característica del trabajo docente; si adoptamos una perspectiva situacional “dramática” en el sentido de Ferry, nos acercamos peligrosamente al escepticismo respecto de las posibilidades del saber previo para informar la acción.

Una práctica como la anterior no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos; pero tampoco deberíamos resignarnos a la sorpresa permanente. Por lo tanto desde la perspectiva de Hargreaves, en un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber.

IV REFERENTE METODOLÓGICO

Toda investigación educativa; implica considerar una postura frente a criterios metodológicos; por ello en esta investigación denominada “*Formación y práctica docente indígena el caso de los Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo*”, la metodología a utilizar será desde una perspectiva cualitativa. Por ello en este capítulo se describirá este tipo de metodología, las estrategias a utilizar, los procesos de selección de sedes para llevar a cabo la investigación de campo.

4.1 La metodología cualitativa

La investigación cualitativa centra su atención en el análisis de la realidad social, algunos de sus paradigmas se basan en planteamientos; de la fenomenología²⁶; y etnografía²⁷;

26 Las raíces de la fenomenología hay que situarlas en la escuela de pensamiento filosófico creada por (Husserl 1859-1938) en los primeros años del siglo XX. Destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva “la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad”

27 Existe controversias en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía, lo fundamental es el registro de conocimiento cultural (Gumperz 1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social; y para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. En ocasiones la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker 1981) y ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías. (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

ambos planteamientos, permiten comprender y conocer los significados²⁸ que los individuos dan a su experiencia.

Una característica fundamental de la investigación cualitativa es situar los acontecimientos, acciones, normas, valores, desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada.

Es decir busca cercanía y comunicación con las personas que estudia, como único medio de conocer a profundidad sus acciones, percepciones y representaciones.

Generalmente el investigador se involucra activamente (observación participante) con el grupo que investiga. Sustentada en tendencias subjetivistas, que pretenden una comprensión del fenómeno social, concediendo a lo subjetivo la principal fuente de los datos; buscan la descripción y comprensión de escenario particulares.

El mundo social depende de los sujetos y son ellos quienes lo construyen. En este sentido, una realidad social no puede cuadrarse en un plano cartesiano y tabla porcentual, puesto que la sociedad es dinámica llena de significados y significantes que constituyen la realidad.

La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”, Un problema clave para el investigador es definir, a través de qué ojos tratara de observar la realidad. La necesidad de tomar la perspectiva del otro implica tomar en cuenta la existencia de una multiplicidad de puntos de vista, de visiones de la realidad. (Taylor y Bogdan: 1996).

Bajo este contexto; el enfoque cualitativo es interpretar la realidad; es comprender el punto de vista de los sujetos, en función de sus representaciones y significados en sus contextos particulares, privilegiando el conocimiento y comprensión del sentido que los sujetos

²⁸Gadamer (1984) piensa que nunca podremos tener un conocimiento objetivo del significado de cualquier expresión de la vida humana, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con nuestros valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida. Por esto, Merleau-Ponty (1975:24) solía afirmar que “estamos condenados al significado”

atribuyen a sus propias vivencias, practicas y acciones, posibilitando la comprensión en profundidad de estos como grupos e individuos particulares.

Desde esta perspectiva; lo importante es aprender el proceso de interpretación y supone un estudio más profundo y detenido en la investigación de datos y tiene sus propios medios de conseguir validez, como es el empleo de la triangulación²⁹, esto significa cotejar los datos desde diferentes puntos de vista, lo cual ayuda a profundizar en la interpretación³⁰ de los mismos.

4.2 Características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa comprende las siguientes características:

- Es inductiva; se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos
- Ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Es decir todos los escenarios y personas son digno de estudio.
- Hay sensibilidad a los efectos que ellos mismos los (investigadores) causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Comprende a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
- El investigador suspende, aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Todas las perspectivas son valiosas, hay comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Es humanista; porque llegamos a conocer (a las personas) en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten.

²⁹ Recuperando a María Bertely; hay tres niveles de reconstrucción epistemológica que deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación; la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro de cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

³⁰ Heidegger sostiene que el “ser humano es ser interpretativo”; es decir, que la interpretación, más que un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo.

- Permite permanecer en el mundo empírico. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar, es decir se obtiene un conocimiento directo de la vida social.

Bajo esta línea metodológica; de interpretación de significados y representaciones sociales, se analizará y comprenderá el punto de vista de los actores de esta investigación los Instructores Comunitarios Indígenas, sobre como ellos comprenden, conceptualizan, definen, sienten y viven la formación que reciben del CONAFE, considerando el contexto, y las condiciones en las que ellos realizan su práctica docente. Así mismo el sentido y significado; que ellos han construido sobre el ser y quehacer docente, a partir de su experiencia en las aulas comunitarias indígenas. Esto último se logrará a través de utilizar la sistematización, como un criterio metodológico en la investigación de campo.. Esta busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. (Martinic 1995: 34)

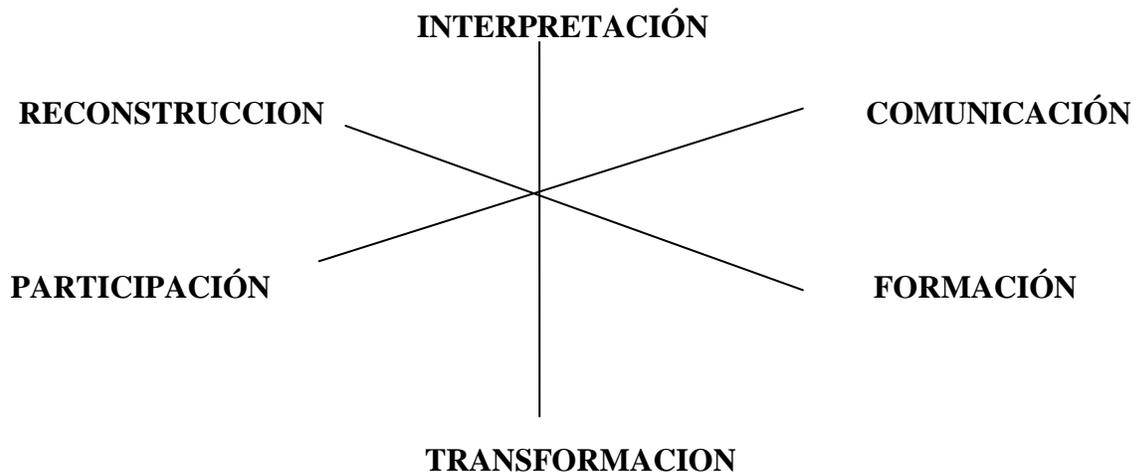
Desde esta lógica Martinic; sugiere tres momentos;

1. Analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar
2. Reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que la organizan
3. Reconstrucción del devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran

De este modo, la sistematización; al igual que las experiencias a analizar, se convierten en una negociación cultural; un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores e investigadores cuyo proceso y resultado hablan de las condiciones y modos en los que se da este juego de fuerzas. Esta concepción de sistematización busca generar estrategias que permitan conocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia, a la vez que identificar las lógicas que conforman la experiencia más allá de las percepciones particulares.

Así la sistematización devela la densidad cultural de la experiencia y la complejidad de sus relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades. Las implicaciones metodológicas de asumir este enfoque son diversas por un lado:

- La flexibilidad y no linealidad de su desarrollo, en la medida en que como investigación cualitativa crítica se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia.
- Busca la participación y la formación de sus integrantes, la comunicación de los avances y resultados de la sistematización.



En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica y sirve a dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña, y por otra parte aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.

La sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como estar dentro de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a

entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría.

Por lo tanto la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí.

Esta afirmación básica contiene varias afirmaciones particulares:

- La sistematización como resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias.
- La interpretación es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.
- Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica del proceso; cuales son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos.
- La sistematización, produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que posibilita su comprensión, apunta a trascender, a ir más allá de ella misma, en este sentido nos permite abstraer lo que estamos haciendo.
- La sistematización al reconstruir el proceso de la práctica, identifica sus elementos, clasificarlos y reordenarlos nos hace objetivar lo vivido.
- Al sistematizar no sólo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos.

La sistematización; por lo tanto permite incentivar un dialogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente.

4.3 La investigación documental

Las estrategias metodológicas; utilizadas; se circunscriben al enfoque de la metodología cualitativa³¹, anteriormente descrita. En este sentido describiré el proceso que se siguió y cada una de ellas y las etapas en las que se desarrollo la investigación.

Una primera etapa del proceso metodológico; consistió localizar las fuentes bibliográficas, sobre el objeto de estudio (formación y práctica docente) al igual que las fuentes institucionales; que dan cuenta del Marco referencial y contextual donde se desarrolla la investigación. (CONAFE).

Posteriormente se inicia; a conocer el tema de formación y práctica docente indígena a un nivel de profundidad para comprender conceptos, implicaciones, significados y nociones a nivel teórico-conceptual, sin descartar las prenociones previamente formadas a través de la experiencia adquirida con la formación de instructores Comunitarios en el CONAFE, a nivel personal.

En esta búsqueda de bibliografía especializada; se analizaron autores, como Gadamer (1996), Honore (1990), Ramírez (1998), que intentan desde perspectivas filosóficas-hermenéuticas, acercarnos al concepto de formación. Otros referentes teóricos que acompañaron el entramado conceptual; son las tendencias y modelos de formación, que se utilizan en la formación de maestros, así mismo las políticas educativas que se gestan en los planes nacionales de educación, y conocer los planteamientos curriculares de otras instituciones en la formación.

Otros elementos que dieron un mayor conocimiento al objeto de estudio, fue comprender las situaciones y las problemáticas sociales, políticas, económicas que enfrentan los docentes. Toda la información recabada, permitió construir y conformar un Marco Referencial que permitiera explicar, sobre los procesos de formación docente en contextos indígenas.

31 La perspectiva cualitativa relacionada con los estudios antropológicos y sus descripciones detalladas de lo que acontece en contextos sociales y culturales, se introduce a la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra, y en los setenta en Estados Unidos.

En un segundo momento; y bajo esta misma línea de investigación documental; se inicia la construcción del Marco Institucional; que contextualiza el objeto de estudio; para ello se realizó el análisis y sistematización de documentos internos de la institución, para el caso que nos ocupa, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La información sistematizada, da cuenta de la historicidad, sus funciones, atribuciones, y el quehacer pedagógico. Todo ello permitió conocer el contexto donde se desarrolla la formación de Instructores Comunitarios Indígenas.

4.4 Técnicas e instrumentos en la investigación documental.

El proceso de investigación; identifica la utilización de diferentes instrumentos, que permiten recabar, organizar, analizar, sistematizar e interpretar la información obtenida, para ello se utilizó:

4.4.1 La elaboración de fichas de trabajo.

En ellas se concentro y organizo la información significativa y relevante; que da cuenta sobre el objeto de estudio, consultada en distintas fuentes (libros, tesis, Revistas, páginas de Internet)

4.4.2 El diseño de mapas y esquemas conceptuales.

Concentra las relaciones y dimensiones de análisis, que se desprenden del objeto de estudio (formación y práctica), políticas educativas, problemáticas docentes, instituciones de formación docente.

4.4.3 Elaboración de los primeros borradores.

Que sustentan los referentes conceptuales, e institucionales de la investigación. (cap. I, II, III)

4.5 Investigación de campo

En un tercer momento; del proceso de investigación se inicia; la investigación en campo; que tiene dos objetivos principales:

- Conocer; los procesos de capacitación que reciben los Instructores Comunitarios Indígenas, por parte del CONAFE
- Identificar como enfrenta su desempeño docente los Instructores en las aulas comunitarias, después de recibir la capacitación de CONAFE

Lo que se pretende a través de la investigación de campo; es conocer; como se llevan a cabo los procesos de capacitación, como se apropian de los contenidos, la participación de los Instructores en el proceso mismo de la capacitación; como ellos asumen el trabajo docente, que concepciones tienen sobre el quehacer docente, las dificultades y aciertos que enfrentan en su labor docente, identificar las habilidades que tienen que desarrollar de acuerdo al perfil esperado en el Mapa Curricular.

4.5.1 Selección de las sedes de capacitación

Se seleccionaron dos sedes de capacitación; están se encuentran en el estado de Sonora y Durango, los criterios de selección se fundamentan en la experiencia y el trabajo pedagógico constante que realizo a nivel personal con los Instructores de estas sedes, lo cual flexibiliza, optimiza en tiempo y recursos la investigación. Cabe aclarar que son Aspirantes a Instructores Comunitarios Indígenas; e inician su acercamiento como docentes en CONAFE. Otro criterio es que son sedes lejanas a más de 8 a 9 horas de la cabecera Municipal; del Estado, lo que impide a los docentes tener acceso a bibliotecas, o vías de conocimiento que apoyen su intervención docente, lo que justifica si el CONAFE, le dota de los conocimientos, herramientas y habilidades necesarias para ejercer su desempeño docente.

4.5.2 Selección de instructores y aulas indígenas

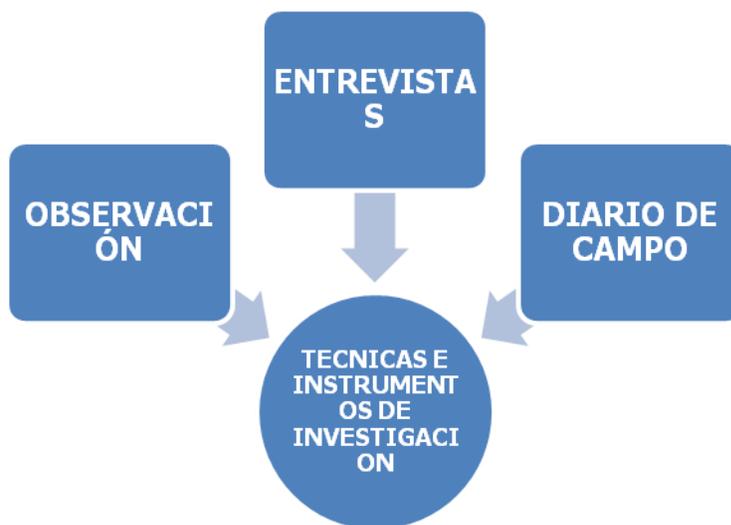
Se seleccionaron dos Instructores por cada sede; que son las mismas sedes visitadas, durante el proceso de la capacitación. Los criterios de selección se fundamenta en:

- Instructores que tuvieron un nivel de participación óptimo con respecto a las actividades que realizaron en la capacitación.
- El rango de edad oscila entre 16 y 17 años de edad.

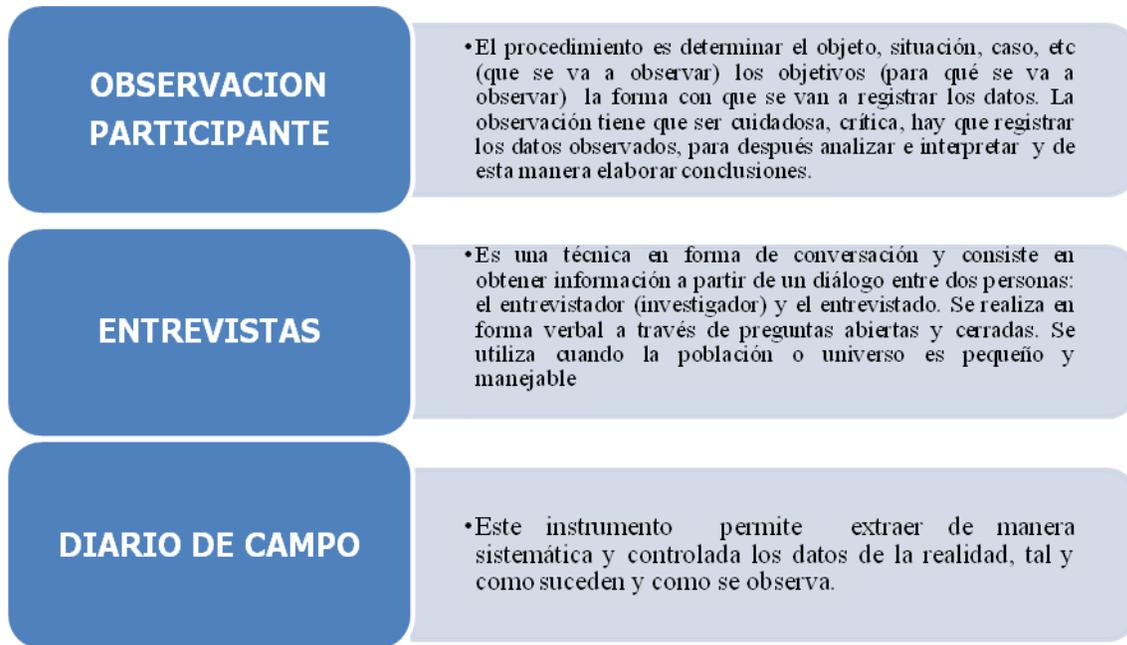
- Bilingües (hablantes de lengua indígena y español)³²
- El aula escolar fue un primaria comunitaria indígena (10 niños de primaria, 4 de preescolar)

4.6 Técnicas e instrumentos de la investigación de campo

Para la investigación de campo; se utilizaron las técnicas de las que hace uso preferentemente la metodología cualitativa según (Colás, Buendía:1994)



³² Existen instructores que no hablan el español; cuando hay personas extrañas o ajenas a su ámbito.



Esquema No. 3 realizado por la autora.

Desde esta perspectiva; las técnicas cualitativas; según (Orti: 1986), permiten intervenir en contacto vivo, es decir una interacción personal del investigador con los sujetos y/o grupos investigados.

4.6.1 Descripción de los instrumentos de investigación de campo

En base a las técnicas; anteriormente descritas se elaboraron, los instrumentos de recolección de datos, que se utilizaron en las sedes de capacitación y en las visitas a las aulas comunitarias indígenas. Los instrumentos fueron los siguientes:

Diario de campo

INVESTIGADOR: _____	
NOMBRE DE LA SEDE DE FORMACIÓN: _____	
FECHA _____	LUGAR _____
TIEMPO DDE APLICACIÓN.	
NO. DE REGISTRO.	
INSCRIPCIÓN (LO DICHO Y HECHO)	INTERPRETACIÓN (PREGUNTAS INFERENCIAS FACTUALES, CONJETURAS)
CONCLUSIONES	

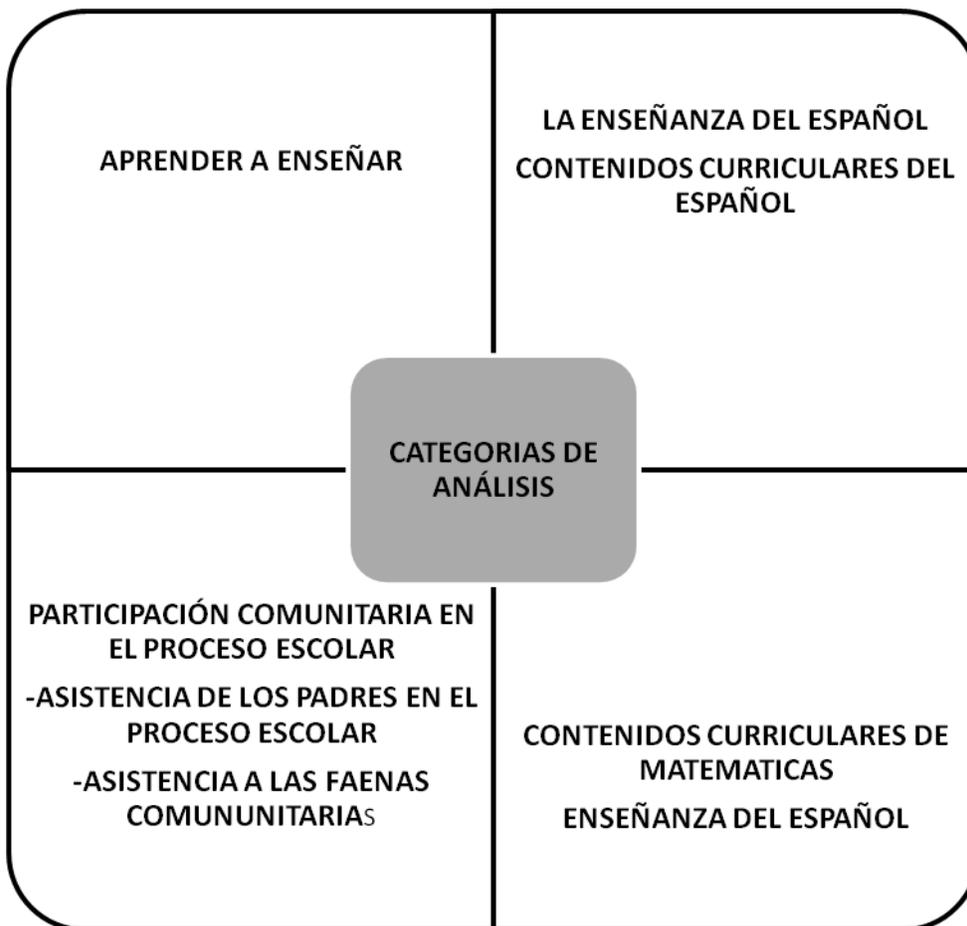
Guión de entrevista:

- ❖ Que te pareció la capacitación en términos de los contenidos que se abordaron
 - Fueron suficientes, comprensibles, didácticos.
- ❖ Los materiales (manuales) que te ayudaran en tu labor como docente; fueron explicativos, orientan tu quehacer docente, hubo dificultades para su comprensión.
- ❖ Los tiempos para la revisión de los contenidos fueron extensos, breves.
- ❖ Como te sientes después de conocer lo que realizaras en las aulas comunitarias indígenas.
- ❖ La capacitación te mostro y enseñó lo que deberás de desempeñar como Instructor Comunitario.
- ❖ Podrías definir o explicar que sería para ti ser docente
- ❖ Te enseñó y mostro algunas de las habilidades u competencias docentes que desarrollarías.
- ❖ Después de la capacitación cambio en algo tu modo de pensar sobre lo que es ser docente.

Algunas entrevistas fueron realizadas antes de la capacitación y otras después, esto con la finalidad de integrar e identificar todo lo relacionado con los cambios posibles que se podrían generar en el Instructor con respecto al proceso de su capacitación.

4.7 Construcción de las categorías de análisis

Las categorías de análisis se construyeron, con base a las observaciones y entrevistas realizadas; en las sedes de capacitación, además de considerar la experiencia personal en los procesos de capacitación a instructores. Estas categorías construidas tienen la finalidad de centrar la observación en determinados aspectos del desempeño del Instructor; en la primaria comunitaria indígena, durante la segunda fase de investigación.



V. LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE DE LOS INSTRUCTORES COMUNITARIOS INDIGENAS DEL CONAFE.

Este capítulo tiene el propósito de conocer como se llevo a cabo el segundo momento de la investigación de campo; durante las visitas a las primarias indígenas de CONAFE; así mismo dar cuenta de los hallazgos encontrados y la interpretación de los datos obtenidos.

5.1 Desarrollo e interpretación de la investigación de campo.

Ya descritas las técnicas e instrumentos de investigación y categorías de análisis, se explicara cómo se llevo a cabo la investigación en campo³³. La observación y entrevistas (ver registro de observación y entrevistas en el apartado de anexos) se realizo en el estado de Durango; en la sede ubicada en Santa María Ocotán, son Instructores Indígenas Tepehuanos de primer año; se observo cinco horas aproximadamente, el trabajo relacionado a dos categorías de análisis (contenidos curriculares, la didáctica de los programas de CONAFE, participación comunitaria); al término del trabajo de ese día, se entrevisto a dos

³³ En incisos anteriores se describió cuales serían las sedes de capacitación y cuantos Instructores Comunitarios entrevistaría, cabe aclarar que los Instructores entrevistados en las sedes, serían los docentes que observaría en el aula después de haber recibido la capacitación de CONAFE.

instructores con respecto a sus impresiones del trabajo que habían realizado, utilizando (la guía de entrevista)

Posteriormente se sistematizo y organizo la información; de las observaciones realizadas en el aula, así como las entrevistas a los instructores. El tratamiento de la información; consistió en identificar, datos o respuestas con mayor frecuencia que manifestaron los I.C. en ambos instrumentos y que estuvieran relacionadas con las categorías de análisis; para ello utilice el siguiente cuadro:

INDICADOR	DATO	INTERPRETACIÓN.
Los docentes de mi escuela.	Me enseñaron a través de dictados y planas. El maestro es el que habla y enseña Utilizando libros de texto	Los Instructores a través de estas respuestas que trabajaron en equipo; manifiestan la postura docente con la cual fueron formados en la escuela
trabajo docente	Todos podemos enseñar a todos los más jóvenes y a los más chicos	Identifican otra forma de aprender y de ser docente, desde una perspectiva del deber ser
aprender a enseñar	Escuchando al niño en la comunidad en su lengua y después en español. Dejar participar al niño Escuchar sus saberes previos Invitar a los padres de familia a las actividades escolares.	Los instructores van cambiando sus ideas relacionadas a la forma de enseñar en el aula escolar.

INDICADOR	DATO	INTERPRETACIÓN
Qué es ser Instructor	<p>Me gustaría enseñar a leer y escribir a los niños de mi comunidad.</p> <p>Mi hermano fue instructor.</p> <p>Porque necesito el dinero</p> <p>Ya conocía el sistema de CONAFE</p>	<p>Los instructores manifiestan que a través de CONAFE, pueden acceder a tener un ingreso económico y porque ya conocían el sistema de CONAFE y les gusto.</p> <p>Quieren ser docentes por las circunstancias económicas que viven pero también el anhelo de ayudar a su comunidad.</p>
Programación de actividades escolares	<p>Las guías te dice cómo hacerlo., al igual que los libros de textos.</p> <p>Las que realizaron los capacitadores tutores, podre aplicarlas</p> <p>Algunas actividades tendrán que ser realizadas, con ayuda de la comunidad y el Capacitador Tutor.</p> <p>Seguramente en las reuniones de tutoría o en el Taller de Lengua y Cultura podre aprender de otros compañeros.</p> <p>Son muchas guías cada una tengo que utilizar</p>	<p>Desde esta mirada los I.C. no cuentan con elementos, todavía suficientes para discernir las actividades posibles que realizara cuando este en el aula escolar.</p> <p>Todavía están el plano del imaginario de ser docente</p>
INDICADOR	DATOS	INTERPRETACIÓN
Como organizar juegos	<p>En los libros de texto vienen.</p> <p>Los capacitadores tutores nos dieron una antología de</p>	<p>Los instructores; reflexionan en torno a que los juegos pueden ser inventados por ellos,</p>

	<p>juegos y cantos que podemos utilizar en el aula con los niños.</p> <p>Al interior de las guías viene un apartado de juegos. Que nos dice que juegos utilizar.</p> <p>Puedo ponerles juegos de los que yo sé.</p>	<p>recuperando sus vivencias personales, así como el trabajo con los Capacitadores Tutores. Y lo que le proporciona CONAFE.</p> <p>Recuperan la trayectoria de cómo fueron formados.</p>
El Instructor como mediador del aprendizaje	<p>A aprendí que nosotros tenemos que propiciar aprendizajes significativos, que le sean útiles a los niños.</p> <p>Los niños tiene su propio proceso de aprendizaje</p> <p>No hay que hacer que los niños memoricen, ni aprendan de memoria.</p> <p>Lo que aprendí es que el niño tiene que reflexionar sobre lo que uno le enseña.</p>	<p>El discurso de lo que debe ser un instructor está presente en las expresiones de los instructores. Su expresión es el “debemos” “lo que tengo que hacer”</p> <p>El CONAFE no aborda a profundidad la reflexión de ser docente sino desde el plano del saber hacer</p>

INDICADOR	DATOS	INTERPRETACIÓN
Participación de los padres en el proceso educativo	<p>La participación de la comunidad es importante en la escuela para que apoyen y conozcan como se aprende la escritura de la lengua indígena y el español. Y no presionen a los niños para que aprendan rápido español y</p>	<p>Los instructores enunciaron los propósitos de la participación de la comunidad en la escuela, sin embargo algunos mostraron actitud de preocupación, porque manifestaron que la mayoría de los habitantes</p>

	<p>al Instructor para evitar el uso de planas sin sentido.</p> <p>Para que apoyen con el mantenimiento de la escuela; es necesario que los invitemos a las clases magistrales.</p>	<p>de su comunidad realizan labores de campo incluyendo mujeres</p>
--	--	---

La enseñanza del español	<p>Los instructores organizaron en equipo los principios de cómo el niño va aprendiendo a leer y escribir, en español, sin embargo manifestaron dificultades en la enseñanza de la escritura</p>	<p>Los instructores comentaban que era difícil que los niños aprendieran el español, porque en la comunidad de uno de los instructores; los papas no les gusta que hablen español, que porqué sus hijos tienen que aprender español.</p> <p>Mas sin en cambio otro comentario que en su comunidad lo primero a enseñar es el español y hacer cuentas.</p>
La enseñanza de matemáticas	<p>Los instructores realizaron la revisión de los contenidos de matemáticas, en la guía y libros de texto, analizaron las competencias docentes, y se preguntaron a sí mismos como se desarrolla una competencia, si resolviendo los contenidos en el programa, o realizando sin errores esos contenidos.</p>	<p>Los instructores inician la reflexión y análisis de las competencias docentes; sin embargo manifiestan a través de preguntas como es que se desarrolla las competencias en un docente, a través de la resolución de problemas o con las actividades que realicen con los niños.</p>

Posteriormente; después de organizar y sistematizar la información obtenida en este primer filtro de la investigación de campo; realizada en las sedes de capacitación, acorde con los Instructores entrevistados, ir a su comunidad a observar tres días de clase, en el aula escolar que le fue asignada; cuyo objetivo, de la visita seria; conocer; si los contenidos que recibió en su capacitación le permitieron desarrollar las habilidades³⁴ esperadas y prepararlo para su labor docente; y como lo explicita una especialista en la materia: “Las intervenciones docentes deben ser analizadas en las condiciones reales en las que desarrolla su práctica docente” Ruth Mercado (2007: 57)

Las observaciones; se llevaron a cabo en la misma comunidad “Santa María Ocotán” donde se ubica la sede de formación, la observación inicio a las 8 de la mañana³⁵ fue una primaria comunitaria indígena llamada la Guajolota³⁶ al igual que las observaciones realizadas en las sedes, el tratamiento de la información; siguió un similar procedimiento; se elaboro un cuadro; con diferentes tópicos relacionados sobre lo que hace el docente en el trabajo cotidiano del aula; especificando aspectos de cómo es que logra que los alumnos aprendan los contenidos (español y matemáticas) e incorpora la participación de los padres en el proceso escolar y como resuelve las dificultades que se le presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje dichos tópicos son:

- Actividades de carácter escolar.
- Actividades de apoyo a la comunidad
- Actividades de carácter logístico
- Otras

³⁴ Habilidades de creatividad; lúdicas, sociales, matemáticas, lingüística. (Ver modelo de formación docente en CONAFE cap II)

³⁵ El horario escolar se establece con los miembros de la comunidad; y frecuentemente ellos deciden que el horario sea igual que el de las escuelas estatales o que brinda la SEP.

³⁶ Era un grupo Multinivel; habían 10 niños en primaria, 3 de nivel III, 5 de nivel II y 2 de primer nivel

ACTIVIDADES ESCOLARES	ACTIVIDADES DE APOYO A LA COMUNIDAD	ACTIVIDADES DE CARÁCTER LOGÍSTICO	OTRAS
<p>El instructor realiza tarjetas, con dibujos para trabajar el pase de lista.</p> <p>Al termino del pase de asistencia, el Instructor pide a los niños que seleccionen, el cuento que van a leer; los niños eligen “la mujer más mala del mundo” posteriormente pasa un niño a leer en voz alta, (la lectura se realiza en español y en lengua indígena) para todo el grupo (nivel I, II, III). El instructor pregunta: ¿Qué les pareció el cuento? ¿les gusto? ¿Cuál es el mensaje? Los niños responden que hay que ser buenos con la gente, y no ser malos.</p> <p>Después el I.C. cierra la actividad y dice al grupo de nivel II, III: vayan por sus libro de lectura, vamos a continuar con la elaboración de oraciones, para identificar los diferentes componentes: verbo, predicado y sujeto.</p> <p>Dirigiéndose a los niños de primer nivel: continúen iluminando los dibujos y escriban los sonidos que hacen esos animales.</p> <p>El I.C se acerco a la mesa de los niños de nivel tres para apoyarlos en la explicación con respecto al sujeto y predicado que estaban dando a los niños de nivel II</p> <p>Elabora carteles para el cuidado de la salud</p> <p>Expone el tema de sumas y restas utiliza la exposición. Pregunta a los niños antes de iniciar un tema que saben de las sumas y</p>	<p>El Instructor realiza con los niños; visitas a casas de algunos de sus alumnos para realizar una encuesta sobre la preparación de los alimentos.</p> <p>Realiza pláticas informativas.</p> <p>Junto con el personal de salud sobre la prevención del cólera.</p> <p>Colabora con el personal de salud en realizar carteles para el periodo de vacunación.</p>	<p>Invita a los padres a realizar el aseo del aula y arreglar el mobiliario.</p> <p>Realiza las denominadas Kermes escolares.</p>	<p>Barre el patio de la escuela, acomoda el material que utilizo en clase.</p> <p>Lee libros y realiza su planeación del día siguiente.</p>

restas, alguien ya sabe sumar? Acomoda el material didáctico junto con los niños en las mesas. Invita a papas que desempeñan un oficio para que les platicuen a los niños sobre como lo aprendió Realiza juntas con la Asociación de Padres de Educación Comunitaria para informar sobre los avances de sus hijos en la escuela			
--	--	--	--

5.2 Hallazgos de la investigación de campo

En base, al trabajo de sistematización y análisis de datos obtenidos durante el primer y segundo momento de la investigación en campo; se encontraron los siguientes hallazgos. Para una mayor comprensión e interpretación se organizaron considerando las categorías de análisis y otros tópicos que se fueron encontrando durante el desarrollo de la investigación.

5.2.1 Las concepciones docentes.

Con respecto a este rubro; los Instructores Comunitarios Indígenas; al momento de estar frente a grupo; asumen distintas posturas como docentes; en un primer momento; cuando las temáticas son difíciles de explicar; asumen una actitud de control, yo hablo ustedes escuchan; anotan, escriben, pero cuando enseña contenidos menos difíciles, el caso de las sumas y restas; permite que los niños hablen más e interactúan y los dejan a su ritmo de trabajo, es decir son flexibles en el proceso, como docentes. Sin embargo en sus concepciones ellos manifestaron que a ellos a si les enseñaron y aprendieron, por ello les es funcional llevar a cabo esa actitud docente, y que seguramente a la mejor con el tiempo y conocimiento que tengan con el grupo podrían ir cambiando su forma de enseñar.

Otro aspecto; fue encontrar que los instructores en el espacio de capacitación si comprendieron en discurso; lo que hace un docente en el aula, puesto que identificaron los rubros más importantes de lo es ser docente; Sin embargo; las actitudes observadas en el aula fueron variantes, en ocasiones preguntaba a los niños entendieron, o en ocasiones se

olvidaba del grupo, o inmediatamente los ponía a trabajar en equipo, o a realizar una investigación en los libros de textos.

Con respecto a que es ser Instructor; ellos se conciben como medios, para alcanzar que los niños aprendan contenidos, valores, actitudes que le sirvan para su bienestar en la comunidad.

Sin embargo; los instructores durante las sesiones observadas siempre mantenían una actitud dinámica y alegre con los niños; visitaba cada mesa de trabajo, para resolver dudas y los apoyaba en su esfuerzo por resolver las actividades propuestas; seguramente a esto la siguiente autora determina que:

(Elsie Rockwell: 1982) explica cuando ella habla de una discriminación implícita en una enseñanza desigual, más por las instituciones que por la práctica de los docentes, posiblemente; por su origen social muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño en “sacar adelante a los niños más necesitados, la identificación implícita entre maestros y alumnos, en el nivel del lenguaje y de las formas de interactuar produce un ambiente de mayor confianza. Por ello; es probable que este hecho explique en parte los éxitos obtenidos en las escuelas rurales por maestros de origen popular con poca formación académica.

5.2.2 Enseñanza del español

Para enseñar a leer y escribir, aun cuando se le explico en la capacitación la enseñanza del español en el sistema de CONAFE; los docentes, utilizan las planas como un sistema de rapidez, esto último a causa de las presiones de la comunidad, por necesitar que los niños hablen español y sepan escribir. Uno de los instructores observados; explicaba que cuando llego a la comunidad; el presidente de la APEC, le dijo que los papas del grupo necesitaban que los enseñara primero hablar el español, esto obedece a que los adultos de la comunidad; consideran a los niños como vías de interlocución y traducción con otras personas ajenas a la comunidad o cuando ellos se dirigen al municipio más cercano a comprar sus víveres.

Con lo anterior se demuestra; que aun cuando el Instructor planea y programe sus actividades, de acuerdo a los contenidos de la propuesta del (MAEPI), la realidad rebasa las disposiciones curriculares, en este contexto el Instructor tiene que adecuar sus contenidos a las necesidades de la comunidad.

A estas situaciones; Antonia Candela citada por Elsie Rockwell (1995:35); analiza y describe que “los maestros transforman su práctica cotidiana, en el sentido de la propuesta curricular, adecuándolas a la exigencias del grupo pero nota además que las acciones e intervenciones de los alumnos pueden volver a transformar las actividades propuestas abriendo espacios para plantear cuestiones no previstas ni por el libro de texto ni por el docente. La existencia misma de la escuela recae en los padres, los maestros y los niños. Los padres aportan convicciones y exigencias que son producto de años de experiencia.

5.2.3 Utilización del material docente (guías)

Muy pocas veces recurrieron a las guías; para consultar; utilizaban los Manuales del Instructor de Cursos Comunitarios Rural. Por lo tanto el I.C. se ve obligado a buscar materiales que apoyen la formación de sus alumnos; llevan libros de sus hermanos, los que tienen posibilidad de acceder a internet bajan imágenes para que los niños, dibujen, de esta manera apoyan el aprendizaje del sistema de escritura.

Ellos manifiestan que las guías que utilizan para guiar su actividad docente son demasiadas y con un lenguaje confuso, algunos instructores opinaban que seguramente por ser de primer año; no les permitían comprenderlas; al no están familiarizados con el material, sin embargo solo utilizan el diagnostico comunitario, y un poco la propuesta educativa. Pero lo que más usan son los libros de texto de la SEP; pero que no son en lengua indígena.

Otro aspecto que destacaron los Instructores en las sedes de capacitación, es la indicación que recibieron de los Capacitadores Tutores, que podrían solicitar a una escuela estatal libros en lengua indígena. Esto para apoyarlos en su quehacer docente. Por lo tanto los materiales que; apoyan su intervención docente, no son aptos para el perfil del Instructor y no porque no comprenda o le sean difíciles, sino la por la cantidad de contenidos que se manejan y la falta de didactismo en su estructura.

Seguramente estas situaciones llevan al instructor a desarrollar firmemente la competencia de investigación, en el sentido de buscar estrategias y formas de compensar la falta de guías, que son los materiales que lo apoyan para su intervención docente.

5.2.4 Creatividad del Instructor

El tiempo de observación en las primarias indígenas; algunos niños no hablaron, hubo poca participación en las actividades escolares; lo que llevo al docente a realizar juegos con la finalidad de integrarlos, pero no tuvo éxito; por lo que opto por dejarlos un momento y les dio imágenes para que dibujaran, con crayolas.

Esto demuestra que el Instructor; tiene muy claro su rol docente y el desarrollo de competencias inherentes a su capacitación, al impulsar otras actividades distintas a las programadas, respetando las decisiones del niño, con la finalidad de incorporarlo al trabajo escolar. Estos actos; se pueden interpretar; que la docencia es también un producto moral y ético, más que concepciones técnicas; Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios que los docentes se ven obligados a adoptar en pequeñas e innumerables decisiones prácticas cotidianas.

5.2.5 Organización del aula escolar

En este rubro; los Instructores deben comprender, como se debe organizar el aula escolar, para que los niños se sientan, en confianza para aprender; puesto que en su capacitación se le mostró cómo hacerlo y porque hacerlo. En las aulas observadas; los instructores acondicionaron imágenes alrededor del aula; y cambiaron del lugar un museo que hicieron los alumnos de nivel tres con vasijas viejas que representaron como objetos elaborados por los antepasados.

Sin embargo; en la realidad las aulas no cuentan con suficiente material, por lo que ellos lo adquieren por cuenta propia.

Estos actos se contradicen con lo enunciado en el discurso; se les pide al docente realizar determinadas acciones, de ser agradable el ambiente para que los niños se sientan contentos por aprender; sin embargo en la realidad escolar hay ausencia; de apoyo, no se le brinda

los recursos y materiales necesarios. Esta situación lleva a los Instructores indígenas a comprar con su propio dinero adornos para cumplir con este fin; lo que habla del compromiso docente que sume el instructor con el grupo escolar, y con la enseñanza del grupo.

Otro aspecto es el trabajo multinivel, ellos manifiestan que en ocasiones los niños de nivel III se desesperan, porque la atención la centran más en los niños de nivel I, sin embargo ellos comentan que en la capacitación y en los guías no se aborda lo suficiente para saber qué hacer en esos casos; por lo que optan por realizar otro tipo de actividades que en ocasiones no se consideran en las guías o en su planeación. Por lo tanto hay dificultades para comprender y realizar actividades Multinivel.

5.2.6 Actitudes docentes

La actitud del Instructores es de disposición; desde que llegan los niños al aula solo muestran actitudes de cordialidad, amabilidad, es decir la docencia no solo se asume bajo una perspectiva de enseñanza de contenidos; sino desde una perspectiva afectiva de estado de ánimo, de sentimientos y emociones. En palabras de Justa Ezpeleta; los Instructores Comunitarios; tienen una actitud dinámica, solidaria, afectiva frente al trabajo del aula y tienen mayores iniciativas con los niños de la comunidad”.

5.2.7 Distribución de tiempos

Los instructores indígenas; realizan actividades escolares y extraescolares, esto se pudo conocer en las visitas a las primarias indígenas, los instructores seden sus tiempos personales (hora de almuerzo) para realizar sus programaciones, organizar y estudiar los temas que faltan por revisar.

Esto se evidencia cuando uno de los Instructores observados en el receso preparo el siguiente tema, la exposición, recorto oraciones y las pego en el pizarrón, con sus respectivos componentes para que los niños pasaran al pizarrón a colocarlos cuando regresaran de su almuerzo.

Esta acción indica que los I.C. dejan sus espacios personales, para realizar y organizar las actividades aun cuando uno de los Instructor que se observo, manifestó que acepto ser Instructor por la Beca que le ofrecen para estudiar. Lo que lleva a interpretar; que aun cuando hay un compromiso solo, por la beca los Instructores se entregan con firmeza en la labor docente. Sin duda las actividades docentes no solo se remiten a lo pedagógico, sino también a otras de carácter administrativo, social, entre otras.

5.2.8 Desarrollo de competencias docentes

Los instructores; si desarrollan ciertas competencias y habilidades, algunas en la capacitación; como leer un cuento, para motivar a los niños a leer, realizar acciones que ayuden a los niños a integrarse al grupo, mantener un aula cómoda, para que el niño pueda aprender en un espacio y ambiente alfabetizador.

Lo anterior pone en evidencia, que los Instructores en su quehacer docente, pone en práctica, una serie de competencias, (que se espera que desarrollen a través de su curso de capacitación docente) de esta manera el, puede resolver determinadas situaciones que se le presentan en clase. Así mismo no solo utiliza estrategias de los manuales del Instructor, sino que también se preocupa por investigar por su cuenta, lo que confirma que si hay el desarrollo de determinadas competencias tal es el caso de la competencia de investigación.

5.2.9 Otras actividades del instructor

Otras actividades interesantes que mostraron los instructores; fue el apoyo hacia otras acciones que acompañan su labor en la comunidad, como proporcionar platicas con el personal de salud, que si bien son contenidos que se revisan durante su capacitación, no se revisan a profundidad, colaboran en la organización de las fiestas de la comunidad.

El I.C que observe en la comunidad de Santa María Ocotán, en su segundo día de clases, ya estaba apoyando en la organización de la fiesta patronal de la comunidad. Además de realizar campañas con los niños para invitar a los padres de familia a visitar las actividades que realizan los niños, por ejemplo el huerto escolar, o el museo

Por lo tanto los hallazgos presentados, son una muestra de que el “la capacitación de CONAFE”, desarrolla ciertas habilidades y competencias docentes en los Instructores, sin embargo, hay ya habilidades desarrolladas inherentes a la capacitación que reciben para ser Instructores.

Lo que les permite actuar y resolver dificultades en el aula escolar. Así mismo el Instructor se compromete con los niños y la comunidad, ellos se asumen como docentes y responsables del aprendizaje de los niños. Tienen iniciativa para trabajar con contenidos, aun cuando sean difíciles de comprender.

Y recuperando a (Rockwell, 1987; Mercado, 1987; Narodowski, 1988) coinciden en señalar que los docentes hacen muchas otras cosas, además de enseñar, y que cualquier listado mínimo de las tareas que realizan, rebasan rápidamente la definición normativa de la docencia como enseñanza, por lo tanto los docentes son más que un cúmulo de saberes, habilidades y técnicas.

Por lo tanto los Instructores Comunitarios formados con un modelo donde se integran distintas perspectivas, (técnico, reflexivo) logra desarrollar en los I.C. capacidades, habilidades y actitudes que lo apoyan en su quehacer docente, aun cuando existan limitaciones en la capacitación.

CONCLUSIONES

Consideraciones a la capacitación de Instructores Indígenas en CONAFE

La formación de maestros indígenas; ha tenido históricamente, más debilidades que fortalezas y ha sido estigmatizado por la trayectoria histórica a la que han sido sujetos, desde los inicios de las escuelas rurales, en México, hasta ese entonces la preparación así denominada, de los maestros solo requerían saber de operaciones básicas; como sumar y restar, leer y escribir, de esta manera el perfil del docente, requerido desde entonces ha sido enfocado a un simple saber práctico. Sin contar que poco a poco durante este período su preparación se fue diluyendo hacia una preparación netamente rural olvidándose del idioma y características propias de este sector.

Bajo este esquema de una preparación deficiente, sin contar con las condiciones en las que estos maestros llevan a cabo su práctica educativa, comparadas con las del resto del magisterio, además de una continua demanda social y académica que señala a estos maestros como deficientes. Uno de los factores que intervienen en el problema, como se ha analizado a lo largo de esta investigación es el de la formación.

Actualmente las políticas educativas han considerados varios enfoques, y ejes que intentan impulsar la formación de estos docentes; desde políticas biculturales, bilingüistas, pluriculturales, hasta multiculturalistas, pero con tendencias pragmáticas, incorporativistas

e integracionistas, sin una visión real de las necesidades docentes. Las escuelas formadoras la Universidad Pedagógica, la Dirección General de Educación Indígena han impulsado en sus programas de formación de los futuros docentes estos lineamientos. Para los maestros en servicio; se cuenta con cursos de inducción a la docencia, cursos para abatir el rezago educativo, talleres generales de actualización, y en el caso de obtener su base y profesionalizarse, están condicionados a estudiar la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional.

Bajo estas condiciones, el maestro indígena enfrenta una serie de retos que tiene que ir salvaguardando, tales condiciones lo llevan a caer en la práctica de una educación tradicionalista, que no valora la identidad ni la cultura indígena. Por lo que sigue habiendo una carencia de proyecto de formación de docente.

Creo importante destacar que para romper la inercia y reproducción de esas prácticas escolares tradicionales es necesario reconocer que las acciones docentes no son responsabilidad de los otros, sino del propio maestro, en términos de comprender a la formación como toma de conciencia, de responsabilidad, y de su existencia como sujeto y como docente.

Desde esta perspectiva la formación sería; entonces tomar en sus manos, el camino y reto de su evolución, de cambio, y de la capacidad formativa. Por lo tanto la formación de los profesores determina la existencia del ser, y no se debe reducir a la adquisición de saberes, ofrecidos institucionalmente, estos son dispositivos y condiciones para que una persona pueda formarse pero no es la formación. Formarse en la docencia es transformarse con el otro o con los otros a través de interacciones, pero también y frecuentemente en contra del otro.

La formación entonces, no es una obra que compete única y exclusivamente al estado o a la Secretaría de Educación Pública (SEP); tampoco es un obra del o de los formadores a quienes se les confiere una tarea, la formación es obra del sujeto mismo, desde esta lógica es propiciar que el sujeto se transforme y trabaje sobre su proceso evolutivo.

Dejar a un lado prácticas de formación donde únicamente los docentes sean impulsados a leer libros sobre la enseñanza, técnicas de aprendizaje, comprender rasgos y necesidades psicológicas, es necesario llevar al docente a una lógica de leer sobre sí mismo, analizando su propia historia y trayectoria, y reconociendo que las prácticas escolares son un acto político y por lo tanto reclama la acción y el compromiso de los maestros.

Para el caso de esta tesis la formación y práctica docente indígena: el caso de los instructores comunitarios del CONAFE, se hace necesario desde mi perspectiva, clarificar y entender como el fenómeno de la cotidianidad³⁷ te lleva a reproducir prácticas docentes desde una perspectiva tradicionalista, en los jóvenes, quienes desarrollan con gran compromiso y entusiasmo la difícil y compleja labor de la docencia. Son los jóvenes egresados de secundaria, quienes se preocupan porque los niños aprendan ya sea a escribir en lengua indígena o en español, o contenidos que le ayuden a contrarrestar las condiciones sociales en las que viven. Son jóvenes que con ímpetu de estudiar, prestan un servicio educativo y eligen ser instructor para desempeñarse como docente.

Por ello es importante ir clarificando que el Modelo de formación así denominado, por la institución, para iniciar no es un modelo, simplemente es un Mapa Curricular, que ajusta consideraciones, contenidos y criterios pedagógicos necesarios, y validados por la institución, para apoyarlo en su quehacer docente.

Estos contenidos se ofrecen a través de una capacitación, con la finalidad de habilitarlos para desempeñarse como docentes. Es decir son apoyos y dispositivos que se le brinda, pero no es formación. El concepto de formación se utiliza en contraposición al de capacitación. Por lo tanto en CONAFE se estaría hablando de capacitación no de formación.

Aun cuando el sistema de CONAFE ha sido impulsado por grandes investigadores e instituciones importantes en el ramo de la investigación etnográfica como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) que efectivamente determinaron que era necesario brindar capacitación a los jóvenes, pero en el transcurrir de las políticas educativas a nivel

³⁷ La cotidianidad la ubicó; en términos de no reflexionar en torno a las acciones que constantemente realizamos como sujetos insertados dentro de un aparato institucional.

institucional han querido determinar que esa capacitación se vuelva formación, sin embargo es difuso, y poco claro, al no hacer reflexiones sobre lo que se espera de los jóvenes. Instructores.

Sin embargo; lo que sustenta al supuesto “Modelo de formación en CONAFE”; es una serie de documentos y materiales que establecen contenidos que curricularmente el Instructor Comunitario Indígena debe aprender, y considerar en su quehacer docente, careciendo tangiblemente de perspectiva teóricas, supuestos y finalidades del quehacer docente, con esto no quiero decir que no existan, si lo hay pero no explícitamente, como documento rector donde se establezcan todos estos elementos que hacen factible un modelo de formación.

Y recuperando a Martiniano Arredondo con el cual coincido el término Modelo se presta a una multiplicidad de interpretaciones, y significados; y me sumo a su descripción cuando él lo define como “una construcción teórica, caracterizada por un nivel de abstracción, en otras palabras los modelos permiten establecer hipótesis, planteamientos de problemas, en un conjunto ordenado; que hacen posible el abordaje de situaciones concretas y específicas, que a su vez proveen de la información necesaria para validar y construir una teoría. Clarificando estos niveles conceptuales de formación y capacitación; se comprende que CONAFE capacita y habilita, hasta alcanzar determinadas competencias docentes; sin embargo esto no significa que no promueva situaciones pedagógicas hacia planos reflexivos sobre su quehacer docente que le permita formarse. Para ello; desarrollo el Taller de Lengua y Cultura; como espacio de reflexión sobre las prácticas y experiencias docentes; ahí los Instructores intercambian sus experiencias, y formas de vivir la docencia, un espacio que permite enriquecer y transformar su práctica, a través de la experiencia de otros instructores. Aun con la complejidad que implica la tarea docente.

Para los Instructores Indígenas; el sistema de CONAFE; y su situación personal, los lleva adquirir un compromiso fuerte con la docencia; estas situaciones personales como provenir de familias cuya situación económica les impide costear los gastos de su educación a la que aspiran, la combinación de una marcada motivación personal para lograrlo, estos elementos de superación, de independencia que adquieren, y la disposición para enfrentar situaciones desconocidas y por aprender supone el vínculo con CONAFE.

Este compromiso de postular a un trabajo, que en lo social supone un relativo y fuerte aislamiento, al afrontar condiciones de vida similar o peor a las que conocen. Todo ello a cambio de una gratificación que podría resultar poco atractiva para un joven, porque es diferida y aprovechable en un mediano plazo y porque se juega en el terreno simbólico, en tanto que sólo asegura la adquisición de un crédito escolar. Pero también es cierto que aparece como una posibilidad, entre pocas, para construir su futuro y tener mejores perspectivas que las de su entorno familiar. La apuesta por la docencia, en las condiciones que se le ofrecen, parece indisociable de un desafío personal que moviliza la dimensión de la autoestima del joven indígena.

Desde esta perspectiva los Instructores; asumen su propio proceso de formación; independientemente de la capacitación que se les brinda; realizando acciones que fomenten su crecimiento académico, para apoyar su labor en el aula escolar. Estas acciones van desde la adquisición de libros sobre docencia, como ser mejor maestro, u otro tipo de literatura; hasta utilizar las nuevas tecnologías para acceder a conocimientos que enriquezcan su actuación con los niños en la comunidad.

Es decir los Instructores tienen una gran ventaja como docentes la disposición actitudinal, que los lleva a aprender y mejorar su labor, se dedican a espacios más de enriquecimiento personal, que estar ocupando su tiempo en movilizaciones sindicales, que merman en ocasiones el desarrollo profesional de los docentes.

Si no son los Instructores quienes optan por incorporarse a ser docentes en sus propias comunidades; ¿quiénes serían? Los maestros que se forman y estudian en las universidades y se certifican como docentes indígenas; ellos quienes después de un largo período de preparación ya no quieren regresar a su comunidad de origen, o quieren ser docentes en comunidades más cercanas incluso rurales o quedarse en escuelas urbanas; esto es lo paradójico; se promueven y buscan a través de talleres de actualización por parte de la SEP, promoverse a zonas donde puedan mejorar sus condiciones de vida, creo que el hablar de formación implica toda una serie de reflexiones personales, sociales hasta políticas, por ello los Instructores escapan de todas estas implicaciones.

Y logran establecer una docencia comprometida; esto se fundamenta en estudios comparativos sobre resultados de aprendizaje (Rockwell: 1978)

Que indican que niños provenientes del sistema de CONAFE alcanzan resultados levemente superiores a los producidos por niños de primarias del sistema de SEP. Este acto es independiente de las debilidades y aciertos que tenga la propuesta de capacitación que se les brinda.

En el modelo de educación comunitaria de CONAFE; los Instructores representan la piedra angular; de todas sus propuestas educativas; sin embargo el Instructor indígena aparte de dominar habilidades de planeación, conducción, evaluación, y de trabajo multinivel, debe poseer competencias interculturales necesarias para posicionar la diversidad cultural como ventaja pedagógica en entornos socioeducativos de extrema dificultad. Sin embargo la propuesta de capacitación no la considera, tan explícitamente como competencia docente; que sería un foco de atención para este modelo; ya que actualmente la política educativa promueve en la educación indígena la interculturalidad como eje rector. Este desarrollo de competencias interculturales es uno de los grandes retos que una realidad multicultural plantea actualmente en el ámbito educativo.

Sin embargo; es de cuestionarse que los I.C. de primer año logren adquirir y desarrollar todas las habilidades propuestas; en su capacitación; sino las va desarrollando en su propia práctica docente. Otras dificultades que manifestaron los I.C es referente a los materiales o manuales que el utiliza para su conducción docente; es que son demasiadas guías (23) y que las únicas que leen son:

- La propuesta educativa,
- El diagnostico comunitario
- El expediente comunitario
- La evaluación

Para las demás guías en las juntas mensuales cada instructor lleva el resumen de cada guía para tener la información más concreta. Sin embargo pese a estas situaciones los I.C. si

desarrollan ciertas habilidades y competencias como la de creatividad, investigación, organización del aula escolar.

Los hallazgos nos dan indicios y con la experiencia personal; que las guías utilizadas tienen saturación de información, aun cuando el contenido es pertinente; se sugiere dosificar los contenidos acorde al perfil del Instructor, algunos de ellos comentaban en la sede de capacitación que para comprender del todo las guías tendrían que tener una licenciatura o alguna formación académica.

Otro aspecto interesante que se genero a raíz de la escucha de los instructores en las entrevistas; son las sugerencias a los materiales que utilizan en el quehacer docente; este hecho se interpreta, que los Instructores son analíticos, reflexivos de su propia práctica docente, y que están en la posibilidad de dar aportaciones para mejorar sus propios instrumentos de trabajo. En este sentido; la institución tendría que mirar y revalorar las decisiones institucionales; incorporando las aportaciones de quienes llevan la tarea educativa a las poblaciones indígenas, los Instructores.

Con todas sus ventajas y desventajas de la capacitación a instructores, la educación indígena que brinda el sistema de CONAFE, es un grano de arena en la resolución de una vieja problemática para la formación de docentes indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARREDONDO, Martiniano (comp) (1989) *Formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México*, Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM-Asociación Nacional de Universidades e institutos de Enseñanza superior. México
- ARNAUT S, Alberto (1993) “historia de una profesión. *Los maestros de educación primaria de México 1887-1993*), Tesis, el Colegio de México, México.
- BELLO, Domínguez (2007) “el maestro indígena, su formación docente” *educación y pueblos excluidos*, Porrúa-UNAM, México.
- BERTELY, María (2000) *conociendo nuestras escuelas; un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Maestros y Enseñanza. Paídos. México.
- _____ (1997) “Educación Indígena del siglo XX en México”. En Pablo Latapí, (Coord), *Un siglo de Educación en México*, México Conaculta/FCE
- _____ (1994) “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa” en M Rueda, G. Delgado y Z Jacobo.
- CASARIEGO, Roció (2000) “la educación indígena del CONAFE” en *Escuela y comunidades originarias en México*, México, CONAFE.
- CASTREJON, Jaime (1986) *Ensayos sobre política educativa*, INAP, México, 1986.
- CERÓN, Salvador (1998) “*Un Modelo educativo para México*”, Santillana, México.
- CERDA, A. María (1991) *el sistema escolar y la profesión docente*, Santiago, PIIIE.
- CONAFE (2006) *Propuesta educativa Guía 15, capacitación diferida 16*, Modalidad de Atención educativa a población Indígena, México.
- DAVINI, M. Cristina (1997) *La formación docente en cuestión; política y pedagogía*, Paídos, Buenos Aires.
- DE LA PEÑA, G. (1998) “Educación y cultura en el México del siglo XX”, En Latapi , P (editor): *Un siglo de Educación en México*, Vol, 1.

DGEI (2003) Memoria de Gestión.

DGEI (1999) “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas” Dirección General de Educación Indígena. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, DGEI, México.

DIAZ, T. María Guadalupe (2001) *Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, Plaza Valdés, México.

DIKER, GRABIELA Y TERIGI (2005) *La formación de Maestros y profesores: hoja de ruta*. Paídos, Buenos Aires

DUCOING, W Patricia (1975) *Diversas perspectivas sobre la formación Docente*. México

ERICKSON, Frederick (1997) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, tomo II*, Paídos Educador, Barcelona.

EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss (1993) “Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto, Primera etapa”, *CINVESTAV, I.P.N.* mimeo, México

FAO, UNESCO (2004) Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú “caso México”. Santiago de Chile.

FERRY, Giles (1990) “el trayecto de la formación”, *los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paídos México.

FILLOUX, Jean (2000) “Formación Docente, Dinámica de grupos y cambio” en *Crisis en la Didáctica*. Axis. Argentina.

FULLAN Michael y Hargreaves, Andy. (1996) *la escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu, Argentina.

GADAMER, Hans Georg (1996) *Verdad y Método*, Tomo I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca

GIMENO, Sacristán y A.I. Pérez Gómez (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, 4ª. Ed., Morata, Madrid

GUEVARA, Gilberto (1985) *La educación socialista en México 1934-1945*, SEP-el Caballito México.

GIMENO, Sacristán (2002) *Atención a la Diversidad*’, Graó España

HONORE, Bernard (1980) *para una teoría de la formación*. Narcea Madrid

INSTITUTO, Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2004) “Formación de Maestras y Maestros Indígenas” “La formación de maestros indígenas en el contexto intercultural de México” *Inclusión y Diversidad; discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, colección; voces del fondo, Oaxaca, Oax.

JACQUES, Delors (1996) “La Educación encierra un tesoro”, en *informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Santillana. UNESCO.

JARA, Oscar (1994) “Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización” en la *Piragua* núm. 9 CEAAL. Santiago

LARROYO, Francisco (1973) *historia comparada de la educación en México*. Porrúa México.

LOYO, B. Engracia (2003) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. Colegio de México, Centro de Estudios Educativos. México.

MATUTE, Esmeralda y Romo Beltrán (2000) *Diversas perspectivas sobre formación docente*. Universidad de Guadalajara.

MENESES, Ernesto (1991) *Tendencias educativas Oficiales en México (1964-1976)*, Centro de Estudios Educativos, México.

MEDINA, Piña (2000) “Hacia el nuevo estado México 1920-1994”, Fondo de Cultura Económica México

_____ (1997) *Formar para la docencia en la educación normal*, SEP, Cuadernos 39 (biblioteca para la actualización del maestro) México.

ORNELAS, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano*, FCE, México.

PALMA, D. (1992) “la sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina” Serie Papeles del CEAAL núm. 3 Santiago Chile.

PEREZ, G. Ángel (1988) “el pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”, en Aurelio Villa (Coord), *Perspectivas y problemas de la Función docente*, Madrid, Narcea.

PERRENOUD, Philippe (1996) “la profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio, en *Perspectivas*, París, UNESCO. núm. 99

PORLÁN, Rafael (1992) “evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado. El programa de actualización científica y didáctica (modalidad A)”, *Concurso Nacional de Proyectos de investigación educativa*. CIDE, mimeo, Sevilla.

PORLÁN, Rafael (1996) “La profesionalización de los docentes en servicio de España”. Conferencia presentada en la universidad Pedagógica Nacional en el Marco del Tercer Seminario del Proyecto “transformación de la Educación Básica desde la escuela”, México

RAMIREZ, Elisa (2006) *La educación indígena en México, UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural, Colección; la Pluralidad Cultural en México*, núm.10, México.

REYES, Ramiro (1988) “la formación de los maestros en la década de los cuarenta” en *Pedagogía*.UPN. vol.5, núm. 16 México.

ROCKWELL, Elsie (1987) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, Cuadernos de Investigaciones Educativas num.3 DIE, México.

_____y JUSTA EZPELETA (1983) *La escuela: un relato de un proceso de construcción inclocuso*, CLACSO. Sao Paulo

RODRIGUEZ, F. Eugenio (1992) “La formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente” *Reunión de consulta subregional sobre estrategias de formación y capacitación docente*. OEA, Santiago.

RODRIGUEZ, G. Gregorio (1999) *Metodología de la Investigación cualitativa*. ALJIBE. Malaga.

SAFA, Enrique y Castañeda Hilarión “Programas Compensatorios”, *En Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del Conafe y la Telesecundaria en México*. CONAFE, México.

SEP-CONAFE (1989) “Educación Comunitaria.” CONAFE, México.

STAPLES, Anne (1992) “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país” en Alicia Hernández, *la educación en la historia de México*, El colegio de México, México.

SOLANA, Fernando (1981) *Educación para todos*, Dirección General de Bibliotecas de la SEP. México.

SCHWARTZ, H Y Jerry Jacobs (1996) *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas México

TAYLOR Y BOGDAN (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. México.

TEDESCO, J. Carlos (1996) “Editorial” en *Perspectivas*, UNESCO, núm. 99. París

TORRES, A. (1996) “la sistematización desde la perspectiva interpretativa” en *Aportes* núm. 45. Dimed, Bogotá

VILLA, Aurelio (1988) “Perspectivas y problemas de la función docente”, *Congreso Mundial*, Vasco. Narcea, Madrid, II

ZEICHNER, Kenneth (1995) “los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar” en *congreso Internacional de Didáctica, Volver a pensar la educación*, vol, II. Prácticas y discursos educativos. Fundación PAIDEIA-Ediciones Morata. España

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

CONAFE (2006) “Análisis crítico de las Evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004” CONAFE, México.

CONAFE (2000) “Equidad y calidad en la Educación Básica, en la experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México”. CONAFE México.

CONAFE (2000) “Políticas Educativas y Equidad en México”, *la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios.*” CONAFE, México.

CONAFE, (1996) *Educación comunitaria rural. Una experiencia mexicana*, CONAFE, México.

CONAFE (S/F) CONAFE una década. CONAFE, MÉXICO.

CONAFE (1996) “Programa de Desarrollo Educativo”. CONAFE, México.

REVISTAS

CASARIEGO, Rocío (2004) “CONAFE y la Educación Comunitaria”, “la formación docente desde la perspectiva intercultural” la educación de los pueblos indígenas, en *Revista educación* 2001, num.104

EZPELETA, Justa (1997) “Micropolítica en la Escuela, Algunos desafíos para la gestión de las escuelas Multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación No. 15*

FUENLABRADA, Eva, Taboada Eva, Rockwell Elsie (1996) “Curriculum e investigación educativa. Una propuesta de innovación para el nivel básico” “cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural” en *Documento, Departamento de Investigaciones Educativas, DIE 47*. México.

ROCKWELL, Elsie (coord.) (1989) “Investigación básica e innovación didáctica: el nuevo manual del Instructor Comunitario”. *Departamento de Investigaciones Educativas DIE 44*, México.

PORFIRIO, M. Oviedo (1987) “Formación de profesores y profesionalización de la docencia” *una consideración desde la perspectiva del CISE*, en *Perfiles educativos*, UNAM, octubre-noviembre-diciembre. Núm. 38 México

Reformas educativas (2001) “*mitos y realidades*”, en *Revista iberoamericana de Educación, España*, Edit. Organización de Estados Iberoamericanos, septiembre-diciembre. No.27

SCHMELKES Sylvia (1996) “*La evaluación de los Centros Escolares*” Departamento de Investigaciones Educativas (CINESTAV-IPN) México en *Revista Iberoamericana de Educación, España*, Edit. Organización de Estados Iberoamericanos.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Olivera, Marcela en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm> “evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales (1921-1999)

CGEIB. (2005) Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. “Antecedentes, objetivos, atribuciones y misión, <http://eib.sep.gob.mx/index.php?sección=1>

SEP (2001) Programa Nacional der Educación 2001-2006. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de.Citado en febrero 9,2005.

CONFERENCIAS.

Emilio Tenti Fanfani (2000) “las palabras y las cosas de participación” ponencia presentada al II congreso Internacional de Educación Guanajuato, del 6 al 9 de abril de 2000.

MERCADO, Ruth (1981) “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria” ponencia presentada en la Segunda Conferencia para una educación Democrática, ENS – México, México.

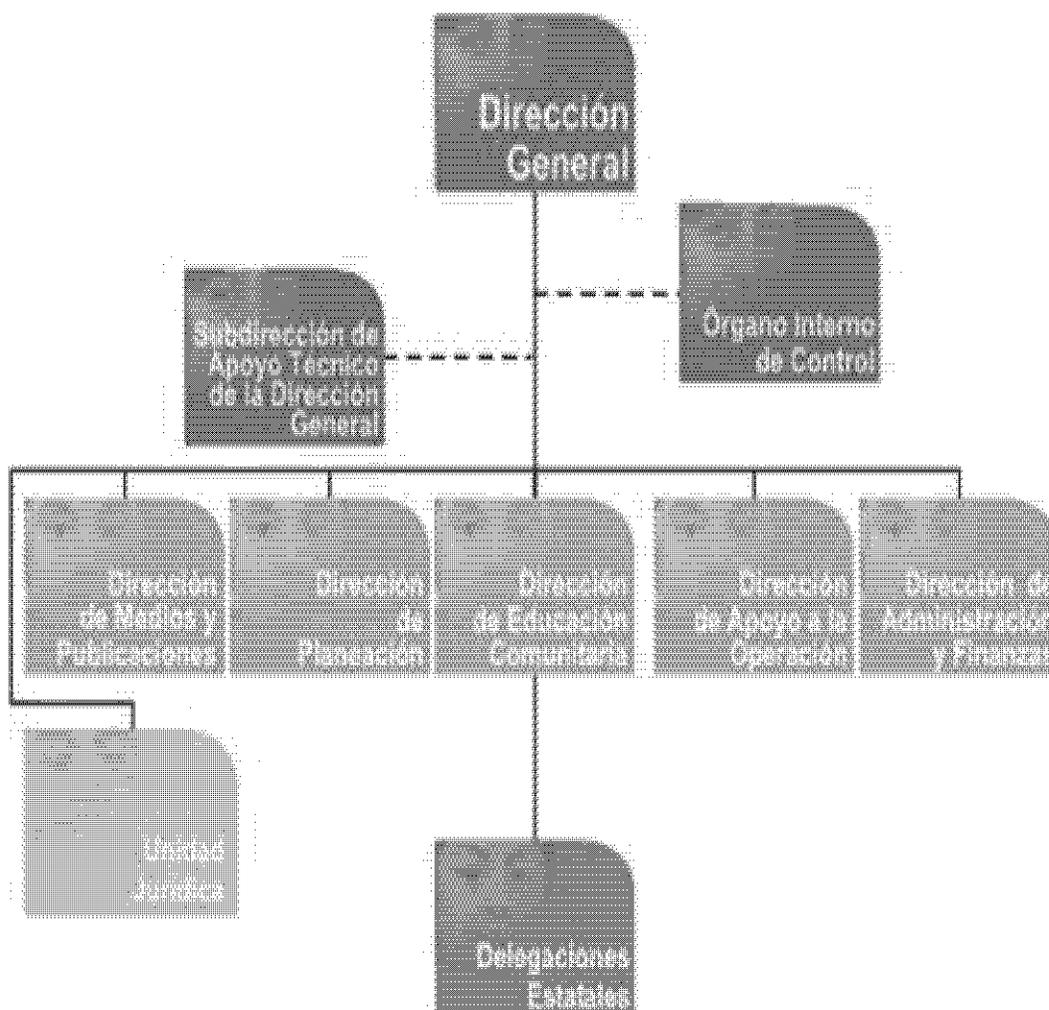
TESIS

RAMÍREZ B, Mercedes Araceli (2010) *La participación docente en el desarrollo curricular: el caso de pedagogía-FES-ARAGON-UNAM*, Tesis Doctoral, UNAM. México.

MARIN M. Lorena (2004) *Secundaria comunitaria un programa educativo de educación media básica para las comunidades rurales: el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. FES-ACATLÁN-UNAM, México.

ANEXOS

ANEXO 1 ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL



ANEXO II

REGISTROS DE OBSERVACIÓN (SEDE DE CAPACITACIÓN Y AULA COMUNITARIA INDÍGENA)

INSCRIPCIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

La comunidad Santa María Ocotán; se localiza en el extremo sur del estado de Durango, en el municipio del Mezquital. Santa María Ocotán está en posesión de casi medio millón de hectáreas donde viven aproximadamente veinte mil personas. Colinda al este con Zacatecas, la rodean las poblaciones duranguenses del municipio de Suchil, al norte; las comunidades de San Antonio Padúa al sur; San Pedro Xicora, tanto al sur como al oeste; Santiago Teneraca y San Francisco Ocotán también al oeste, y linda con el fraccionamiento El Tabaco, al este.

El principal recurso natural es el forestal, y constituye la fuente más importante de medios económicos para la población. La comunidad está organizada en unidades administrativas llamadas anexos, conformadas por pueblos y rancherías, cuya cifra de habitantes oscila entre 913, como en Chalchihuitillo, y 158, como en Laguna de Burro.

Desde la niñez, los pobladores de la comunidad empiezan a trabajar en el campo, ya sea en la agricultura, el pastoreo de animales o en el ramo forestal. La comunidad de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle es zona expulsora de mano de obra temporal. existen migraciones hacia la zona de cultivo de la manzana en los municipios duranguenses de Canatlán y Nuevo Ideal. También hay migraciones estacionales de jornaleros hacia las zonas agrícolas de Sinaloa, Nayarit y Estados Unidos. La causa principal de tal fenómeno radica en que los comuneros necesitan de ingresos monetarios para satisfacer sus necesidades básicas, ya que en su región, la producción agrícola, netamente de autoconsumo, no es suficiente.

Los comuneros tienen una alimentación poco variada, constituida por maíz, frijol y chile. Casi no consumen verduras, huevos o carnes, lo cual les provoca altos niveles de desnutrición, y por consiguiente, anemia. Las enfermedades y complicaciones provocadas por la mala nutrición constituyen la principal causa de mortalidad en Santa María Ocotán. De cada 100 indígenas de la zona, 40 padecen por lo menos una de las enfermedades propias de las comunidades marginadas: las de índole gastrointestinal, las de vías respiratorias, tosferina, sarampión, complicaciones en los partos, enteritis y algunas afecciones crónicas como la tuberculosis. Solo hay una unidad de salud, y esta a 3 horas de la comunidad, Hay carencia de agua, no hay luz en la comunidad.

DESCRIPCION DE LA SEDE DE FORMACIÓN

El aula es de madera, amplia, con suficiente luz natural, sillas, mesas, y bancos suficientes para los 35 aspirantes a instructores que se concentraron en esa sede. No tienen suficientes libros de texto en la biblioteca escolar. El encargado de proporcionar la capacitación es el Coordinador académico, un Asistente Educativo y un Capacitador Tutor. Las actividades inician a las 9:00 am, sin embargo todavía algunos instructores no han llegado, las razones son porque realizan de 5 a 7 horas caminando, al no haber transporte en su comunidad.

DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES

El coordinador inicia la primera actividad; (en el patio del aula) da la bienvenida, realiza una técnica de presentación, (la telaraña) da un clima de confianza, cada uno de los Instructores se presenta, sin embargo no todos, se expresan, una característica de esta etnia, es que son tímidos, y desconfiados, no se comunican inmediatamente. Al termino el coordinador académico les pregunta ¿Cuáles son sus expectativas al ser docentes en las aulas comunitarias indígenas. Se anotan las respuestas de cinco instructores; Para después retomarlas en otra actividad.

- Ayudar a los niños aprender (I.C.1)
- A leer y escribir en lengua indígena (I.C.2)
- Apoyarlos para que logren adquirir conocimientos(I.C.3)
- Quiero ayudar a mi comunidad a leer y escribir (I.C.4)
- En mi comunidad no hay maestros, (I.C.5)

Después el Capacitador Tutor inicia la siguiente actividad organizando al grupo en equipo, pues el siguiente tema es la revisión del Marco Institucional, el C.T. entrega copias sobre el marco institucional por equipo, y en base a preguntas los Instructores exploran el material.

- ¿Qué es CONAFE?

- ¿Cómo surge, Cómo es el sistema de CONAFE?

Posteriormente; el siguiente tema que abordaron fue las concepciones docente; aquí el capacitador Tutor inicia la actividad, preguntando a los aspirantes si recuerdan como ellos aprendieron en su trayectoria escolar, el capacitador, anota algunas de las respuestas que vertieron

- Me enseñaron que memorizara conceptos (1)
- Realizando copias del libros, dictados, planas
- No había trabajo entre varios grados.
- Las clases se impartían en español
- El maestro era el único que participaba
- Apréndete de memoria las formulas
- Después el capacitador Tutor; piden que analicen el material de lectura sobre “los docentes desde una mirada constructivista” pide que lo lean en voz alta al interior de cada equipo

OBSERVACION Y REGISTRO DE UN DIA DE CLASE

DESCRIPCION DEL AULA ESCOLAR (PRIMARIA COMUNITARIA)

COMUNIDAD: SANTA MARIA OCOTÁN

LENGUA INDIGENA: TEPEHUANO.

AULA 1

El aula es de madera; el techo es de lámina, con varias perforaciones que invade el frío y el polvo, tiene dos ventanas, el aula está decorada por cartulinas que tienen el abecedario en lengua indígena y español, cuenta con biblioteca escolar, (muy pocos libros por cierto) tienen libros de texto de primaria, enciclopedias, revistas y colecciones (CONAFE).

El instructor inicia la clase; realizando el pase de lista; cada niño pasa al frente; y pega una tarjeta en la hoja de rotafolio; cerca de su nombre, la tarjeta contiene un dibujo que previamente el instructor dibujo lo niños eligen el dibujo con el que más se identifiquen.

Posteriormente el I.C. indica a los niños que saquen su libro de texto de matemáticas y lo abren en la pág. 15, el tema sumas y restas y pide a los niños de nivel tres que realicen los problemas de aritmética que escribió en el pizarrón. Mientras ellos aprenden las sumas y restas.

Posteriormente; después de media hora; el Instructor reúne a los alumnos de nivel III, I, y II, . los niños de nivel III, pasan al pizarrón a realizar las operaciones aritméticas, y los niños de nivel II,I, escuchan con atención la explicación de los niños. Luego pasan los niños de nivel II, acompañados del nivel I, aunque nada más hablaron los de nivel II, a resolver algunas sumas, dos de ellas estuvieron mal el resultado, entonces el Instructor pregunta al grupo, ¿ qué notan en la suma? Responden los de nivel III que está mal el resultado, entonces pasa un niño del nivel III y ayuda a su compañero. Al término de esta actividad salen al almuerzo, y el Instructor, se quedo organizando unos frascos con algodón porque la siguiente actividad es de ciencias , el instructor acondiciono el aula, al regreso los niños, le llevaron unas naranjas, al I.C.. después el Instructor organizo a los niños por equipo, de tal manera que quedaran los distintos

niveles juntos. El I.C. les pide a los niños que saquen su libro de ciencias naturales y lo habrán en la pág. 46, pide a un niño de nivel II que lea al grupo la lectura en lengua indígena y luego en español “ la vegetación y las plantas” posteriormente de la lectura realizan la actividad propuesta en el libro; donde tenían que colocar en un frasco transparente, limpio, algodón húmedo; y después semillas de frijol, el Instructor explico que la humedad ayuda a las semillas a crecer y que lo mismo pasa en las milpas y sembradíos, y que por ello necesitan del agua para crecer, les explica que cada quien se va a ser responsable de su frasco y que al paso del tiempo va a crecer una plantita, pero que es necesario regarla cada tercer día, al término de su explicación los niños inician a colocar el algodón en sus frascos y lo humedecen, después lo llevan a fuera del aula donde les pueda dar sombra.

ANEXO III

ENTREVISTA 1

SEDE DE FORMACIÓN: SANTA MARIA OCOTÁN

ENTREVISTA 1

Instructor 01

Primer año.

Lengua indígena: **Tepehuano**

Hablante de lengua indígena y español

Edad: **15 años**

Fecha de observación: **15 de noviembre 2010**

Hora de registro: **10:15 am**

Receso

Cuales fueron tus razones para entrar a CONAFE o porque entraste a CONAFE

Mi hermano fue instructor, y le gusto estar con los niños en la comunidad como maestro además le dan una beca.

Con respecto a los contenidos que están revisando en la capacitación cuales ha sido los difíciles, o que te hayan parecido complicados para trabajar.

En verdad....son demasiadas guías, pero seguramente ha de ser necesarias para trabajar con los niños en la comunidad, apenas estamos revisando como se realiza el diagnostico comunitario, pero...ya lo llenamos con el capacitador tutor, y se ve fácil, también estamos revisamos el plan bimestral...ahora lo estamos realizando, pero eso si es mucho. Pero ha de ser necesario

Por qué dices que es mucho.....

Porque hay que realizar la planeación de dos meses. Poner fechas, materiales que vamos a utilizar, quien va a participar de la comunidad en las actividades de fin de mes tienen un nombre, pero no recuerdo...hasta poner los nombres de los niños de quien vaya a realizar la actividad... Seguramente eso lo tendré que realizar cuando ya este con los niños porque ahorita que pongo si todavía no me dan comunidad. Lo que si estamos haciendo es organizar los temas y objetivos materiales en los formatos que nos dio el capacitador tutor

Y son comprensibles los formatos que te dieron...

si , solo que demasiados, está el formato de plan bimestral, luego tienes que llenar otro que es el plan semanal y otro que es el plan para un día.