

La profesionalización docente desde la didáctica auto-referenciada en Educación Normal. Un estudio del cuarto semestre en la escuela normal rural Mactumactzá, Chiapas.

Dr. Cayetano Adán Pérez Roblero
cperezrobledo_56@hotmail.com
Escuela normal rural Mactumactzá,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México

RESUMEN

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación basado en el enfoque del paradigma Socio-crítico, desarrollado a partir del mes de febrero a julio del 2015, como seguimiento de las prácticas educativas de once docentes y, sesenta y un estudiantes que comprende la academia de cuarto semestre en la escuela normal rural Mactumactzá Chiapas, en nueve escuelas indígenas en modalidad de organización completa (un docente a cargo de un grupo), de educación primaria básica en contextos indígenas, de Los Altos de Chiapas, México.

La ponencia en cuestión se propone para la MESA 6, en la temática: *Desafíos actuales para la metodología: Cómo explicar procesos emergentes en América Latina*, por cuanto que constituye un informe de los resultados alcanzados en el estudio sobre las prácticas de docentes y estudiantes bajo dos cuestiones centrales: La primera, se trata de una práctica en contextos socioculturales con niños y niñas indígenas de escuelas ubicadas en comunidades instaladas en las periferias de San

Cristóbal de las Casas, consideradas por su concepción comunitaria como escuelas desde y para la comunidad, donde los docentes adecuan los contenidos curriculares al sistema de vida cotidiana de la comunidad, mismas que corresponden a la cultura Tzotzil de los pueblos originarios Mayas, ubicados en la Región V, Altos de Chiapas y, la segunda por tratarse de un proyecto de investigación centrado en el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano; en él se analizan los procesos y los resultados desde una perspectiva triangulada entre el enfoque del paradigma Socio-crítico, la metodología y la naturaleza sociocultural de los niños y niñas de las escuelas de práctica para llegar a una comprensión en el marco de la crítica y la reflexión consensuada.

La organización del trabajo de investigación establece como propósito un seguimiento de las prácticas educativas de once docente y sesenta y un estudiantes, desde un enfoque socio-crítico y sociocultural de los procesos tanto en el aula de la escuela normal como de las escuelas primarias de práctica, para dar cuenta de los resultados y el impacto de este en la transformación de la formación inicial de los estudiantes normalistas en su proyección al desarrollo y consolidación de las competencias profesionales de la docencia en educación básica en contextos socioculturales, por lo que toma como principal marco de acción la socialización del enfoque sociocomunitario, como plataforma de concreción de las concepciones y prácticas, de los docentes formadores, y de los estudiantes.

La ruta del trabajo, desde la perspectiva metodológica, se plantea primeramente desde la observación de las acciones de socialización, análisis y reflexión con sentido comunitario previo al desarrollo de las actividades académicas en las aulas de la escuela normal. En un segundo momento, se aborda el seguimiento, análisis e interpretación de la organización académica para la concreción de las prácticas desarrolladas por los estudiantes en escuelas comunitarias de educación primaria básica, su rol y su desempeño; esto desde el cruce del análisis de la información que va desde la aplicación de instrumentos de recolección de información, hasta las opiniones libres de los titulares de los grupos de práctica y los directores de las escuelas primarias.

La metodología se centra en el enfoque de la Investigación-acción Participativa, y se sustenta en el Pensamiento Crítico Latinoamericano como Teoría formal; la Pedagogía Crítica de Freire y la Teoría Sociocultural como Teorías sustantivas, desde donde se interpretan los resultados finales recogidos desde los instrumentos de recolección de información, las opiniones libres de los titulares de los grupos de práctica y los directores de las escuelas primarias; mismos que son triangulados con los argumentos teóricos validados por los propios estudiantes y docentes participantes.

El análisis de los resultados se sintetizan al final del informe de este trabajo; sin embargo, se sostiene anticipadamente que son satisfactorios, por cuanto que se acercan a la naturaleza de la realidad observada en los argumentos teóricos y, fundamentalmente, a la opinión aceptable y aceptada por todos los participantes.

PALABRAS CLAVE: Didáctica autoreferenciada, formación docente como sujeto epistémico, paradigma Socio-crítico.

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Condiciones contextuales de la docencia

Formar a los futuros docentes en un enfoque, *en y para la vida*, en el contexto del siglo XXI, representa un doble desafío para los formadores de docentes de las escuelas normales (UNESCO, 2004). En la realidad, si bien se reconocen experiencias exitosas de trabajo docente al interior de las escuelas normales en las evaluaciones externas que organiza la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), sólo hay incongruencias y retos a superar sin rutas claras. Lo que se percibe, se requieren de fórmulas más objetivas para interpretar y contextualizar instrumentos de medición/evaluación homogéneos y descontextualizados, pero también de formas distintas de hacer y actuar el trabajo docente que conduzcan a todos (docentes y estudiantes) por caminos de evaluación interna exitosas, estadísticamente más pertinentes, cuyos esfuerzos, sin traspasar los muros de las aulas, se proyecten en el alcance de "productos" de aprendizajes

que corresponden a un orden cultural y económico que contrasta con la vida de las comunidades.

En el contexto formativo del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 su enfoque comprende doce principios pedagógicos y cuatro campos formativos los cuales se encuentran filosóficamente atravesados por dos líneas: Una socio-crítica y otra socio-cultural; esto es, que los docentes están obligados, moral y éticamente, a trazar rutas pedagógicas sustentadas en una perspectiva humanista de la docencia, que posibilite conjuntar estratégicamente los contenidos curriculares con la cultura de la vida comunitaria, de modo que los procesos educativos centren la atención en los sujetos y sus procesos de aprendizajes; en otras palabras, en el carácter y sentido de una educación desde y para la vida de los niños y niñas de las comunidades, al mismo tiempo, desde la escuela normal se favorezca la formación profesional de los docentes para re-orientar pedagógica y didácticamente los esfuerzos hacia el cambio y la mejora continua; donde converjan docentes y estudiantes mediante la constitución de una comunidad académica, autocrítica y reflexiva rumbo a la concreción de la calidad, pertinencia y equidad de la educación básica de los niños y niñas indígenas.

Por otro lado, considerando que las condiciones del trabajo docente en estas comunidades lo determinan tanto la naturaleza del contexto sociocultural, como la historicidad de estos pueblos como sujetos autocríticos en América Latina, donde la función de la educación es cultivar la capacidad de ser, pensar, sentir para actuar con conciencia de sí mismo, de los otros y de la naturaleza como el todo que constituye un universo natural, social y cultural.

Por lo anterior, la interacción entre profesores y estudiantes es una exigencia del trabajo docente en las escuelas normales y toma como prioridad, favorecer la articulación del plan curricular con los propósitos educativos del contexto, en cuyo enfoque coloca al alumno en el centro del acto educativo, como actor de sus procesos de aprendizajes y el desarrollo de sus competencias profesionales, que les permita desempeñarse ecuánimemente en los contextos socioculturales de la educación primaria; esto, en el marco de prácticas auto-reflexivas implícitas que ubican al docente como investigador de su propia práctica.

Entre otras, dos interrogantes fueron clave para orientar la reflexión crítica: ¿Qué aspectos de la práctica docente requieren cuestionarse y replantearse en la investigación, tomando en cuenta los desafíos que representa el trabajo académico en las escuelas de práctica, además, de las de la escuela normal? ¿Qué perspectiva paradigmática ofrece las alternativas pertinentes que permitan comprender, sentir, intervenir y transformar las propuestas generadas en los procesos de reflexión/acción educativa?

En orientación a las preguntas anteriores, la investigación tiene como principal propósito acompañar las rutas académicas de las prácticas didácticas y docentes de los estudiantes de cuarto semestre a fin de comprender los procesos de formación profesional en el reto de elevar la calidad de la formación de profesionales en educación básica que demanda el nuevo Plan de Estudios 2011 y, que para lograrlo, fue indispensable, crear y re-crear los saberes docentes que impactaran en la construcción de procesos de aprendizajes de los niños y niñas y su evaluación, con instrumentos que permitieran identificar los avances y las oportunidades de mejora cada vez con mayor claridad y pertinencia social.

Finalmente, este trabajo intenta responder a las expectativas logradas por las múltiples aspiraciones de autonomía que han abanderado las luchas sociales y movimientos diversos en el continente latinoamericano, de una educación que promueva, a la vez que el desarrollo de las capacidades humanas el desarrollo comunitario. En Siteal (2011), se expresa:

"La educación es una de las piezas clave en la construcción de un cambio cultural y en la creación de consensos dentro de sociedades democráticas, cuyo deber es incluir a todos. Pero, aún más, en el marco de una educación de calidad con pertinencia, asumir el desafío de lo que esto significa en sociedades caracterizadas por expresiones múltiples de la diversidad, requiere profundizar las acciones de política educativa que incluyan y generen desarrollo para todos. Por ello, la educación intercultural debe involucrar a todo el alumnado, no solo a aquellos que pertenecen a comunidades o a pueblos indígenas o afrodescendientes" (Siteal, 2011:15).

MARCO TEÓRICO

Didáctica auto-referenciada

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

Al respecto, los principios de la didáctica auto-referenciada se remontan a Luhmann (1971), en su teoría de sistemas, donde lo importante no estriba en la universalidad de las mismas, sino en que pueden dar cuenta de sí mismas en tanto que permiten la comprensión del fenómeno social en su completa realidad. Principalmente, se concibe como lo más relevante la relación simbiótica del todo con las partes y las partes con el todo. En Maturama (1989), encontramos un debate interesante en torno a la auto-referencia, desde el análisis celular; es decir, cómo las células, en su naturaleza de seres vivos, desarrollan determinada capacidad para organizarse hasta constituirse en un sistema molecular; además de mostrar auto-capacidad para desarrollar sistemas biológicos simbióticos cada vez más complejos. De aquí que sostiene este autor que los seres humanos que pertenecen a una cultura, tiene la capacidad de auto-referencia para trazar sistemas autónomos de conservación de la vida en comunidad mediante la construcción y tradición de un pensamiento filosófico propio en torno la pregunta por el ser, la búsqueda de la identidad del ser, la búsqueda de su esencia.

Las comunidades indígenas donde se desarrollan las prácticas didácticas que ahora nos convoca, son modelos socioculturales basados en estos sistemas complejos de organización, sus bases filosóficas y ontológicas de la realidad son sistemas auto-referenciados que se traducen en relaciones corporativas para la vida; donde los padres y los hijos e hijas comulgan conscientemente los principios, normas y legados ancestrales como formas propias de conservación de la vida; donde además, los padres sostienen tradicionalmente diálogos con una reciprocidad y formalidad con sus hijos de tal modo que les transmiten cotidianamente y con toda

responsabilidad, el sentido ético y filosófico del mundo cosmogónico de la comunidad: individuo-colectivo, hombre-sujeto, sujeto-naturaleza que a su vez, han sido base para la inspiración y consolidación de la corriente latinoamericana de pensamiento crítico (Dussel, 1995) (Quijano, 2000), y posicionarse como filosofía propia, desde donde la vía que encauza ineludiblemente a la vida es el pensar lo propio, aquí y ahora.

Entre los ámbitos que re-crean y refuerzan la cultura de la vida en las comunidades indígenas se encuentran el juego y la religión; el primero tiene un rol importante en la re-creación de los saberes comunitarios, el arte, el mito, etc., que traducidos en leyendas desde los abuelos y las charlas discurridas por los ancianos en las esquinas de las calles y plazas comunales se transforman en pensamiento propio y sentido auto-referenciado, ecuánime con la cosmología del universo comunitario, que además, se convierte en instrumentos de aprendizajes que desarrolla los sentidos y estilos naturales de aprender de los niños y niñas, a partir de saber escuchar para comprender cómo funciona el mundo en el que con-viven.

Por su parte, el aspecto religioso como acervo cultural, no como reglas y normas divinas impuestas, les permite a los niños y niñas indígenas apropiarse de los valores y creencias sincréticas que aluden y re-afirman su identidad como indígenas y coadyuvan a sus propósitos de emancipación espiritual como comunidad. Dos connotaciones son importantes rescatar de este segundo ámbito: Principalmente, el sentido religioso les permite desarrollar el verdadero sentido humano de sí mismos, como seres vivos y sujetos que piensan, sienten, y reconocerse como seres vivos que tienen capacidad para la toma de decisiones colectivas sobre la vida en el presente y encauzarse hacia el futuro; como seres vivos les permite apropiarse del sentido de comunidad. Por otro lado, el ámbito religioso les permite descubrir el verdadero sentido al valor de la vida en comunión con el trabajo colectivo, reconocen que la vida del ser humano no está en la individualidad sino en la dualidad del cosmos: Noche-día, tierra-cielo, trabajo-vida, etc. En otras palabras, el juego y el sentido de trabajo colectivos se fusionan en ámbitos de una especie de religiosidad desde y para la vida en común-unidad. A su

vez, sinónimos de normas auto-referenciadas de la práctica docente de quienes aspiran a formarse como docentes auto-transformando sus concepciones y sus formas de vivirla.

Es en el sentido anterior, como la didáctica auto-referenciada, como perspectiva teórica, filosófica y ontológica permite, en el marco de la educación normal, responder a los clamores del siglo XXI de una educación para la vida, en tanto se sustenta en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno, para pensar y re-pensar la dimensión humana de la vida desde el aquí y el ahora, en un contexto (territorio), una cultura y una historia propia, misma que toma como vehículo la lengua originaria que engarza los saberes acumulados en los abuelos (ancestros), más que en filosofías abstractas que sólo empantanar y/o hacen retroceder los procesos formativos, como el pájaro imaginario de Borges que construyó su nido al revés y vuela hacia atrás, porque no le importaba hacia dónde va, sino dónde estuvo (Lhumann 1971).

2.- Formación docente como sujeto epistémico

El enfoque de la formación docente como sujeto epistémico, tiene sus bases en la didáctica auto-referenciada, misma que se fundamenta en las experiencias desarrolladas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se desarrollan en contextos socioculturales de países de América Latina en las cuáles, las experiencias bolivianas encabezan una lista importante de la dinamización de estas experiencias en distintos contextos e, indudablemente entre otras, en la región Tzeltal zapatista en Chiapas, donde se desarrollan las experiencias del colectivo: Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo "ECIDEA" basadas en un enfoque de educación para el desarrollo desde y para la vida individual, familiar y comunitario. Experiencias que muestran desde la práctica que la transformación de un sistema educativo, de cara a la la vida y el desarrollo comunitario, se basa fundamentalmente en la necesidad de la formación profesional y con sentido humano de los docentes, como la consideración ineludible para el mejoramiento de los procesos de aprendizajes básicos para la vida de los niños y niñas, en tanto que la EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias (López. 1997).

En el contexto de la didáctica auto-referenciada, pensar un sistema de trabajo docente que dé cuenta cabal con pertinencia social, cultural y económico en un contexto de complejidades multiétnicas y culturales como Chiapas, obliga un cambio radical de concepciones y práctica educativas, que pone en el centro de atención a los sujetos que aprenden, sus formas y tradiciones simbióticas con la vida comunitaria (López, 1997); cambio que parte una necesaria toma de conciencia, principalmente, de la capacidad de saber y querer hacer (autopoiesis), como profesionales de la educación; que permita una obligada trascendencia al conocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, desde su propia naturaleza: social, cultural, política, económica, etc.

Por otro lado, tal perspectiva se complementa con la propuesta de desarrollo de las competencias para la vida a partir de relacionar el contenido científico con los referentes empíricos de los sujetos (niños y niñas) como punto de partida, lo que implica necesariamente recurrir al uso de recursos didácticos propios para la recreación de la vida comunitaria, tales como el juego y el trabajo que representados en los niños y las niñas orientan los esfuerzos mentales hacia la interacción de los contenidos curriculares hacia la consecución de aprendizajes propios del contexto y la cultura, que trasciende a la colocación mediática de los códigos básicos para la comprensión de la actividad didáctica, por parte de los niños y niñas, y su ejecución, argumentación y modelización sustentados en situaciones reales de los contextos socioculturales.

Por tanto, la calidad de la comunicación educativa en las escuelas indígenas está determinada por la calidad del impacto en términos de factibilidad en la aplicabilidad de los aprendizajes en la vida comunitaria. Ámbito de la formación docente que está naturalmente relacionado con el enfoque de la metodología Investigación-acción (IA) en su dimensión participativa (Pérez, 2005), en tanto que se busca sintonizar tanto a profesores como a los propios estudiantes en el enfoque de una educación inter e intracultural. Por otro lado, en tanto que la IAP tiene como principal propósito profundizar en la comprensión del rol del profesor a fin de adoptar una postura crítico/reflexiva frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de su propia situación o, sistemas de creencias que pueda poseer.

La IAP reconoce dos líneas como técnicas de investigación: **1.-** La observación de los sujetos participantes, tanto de profesores como de estudiantes en los procesos educativos de la escuela primaria, las entrevistas basada en expresiones libres y **2.-** La observación, análisis y reflexión colectiva de las acciones educativas de profesores y estudiantes: De la planeación didáctica, de los recursos y estrategias didácticas; de portafolios de los niños y niñas; de narrativas de profesores y estudiantes sobre sus experiencias y, la contrastación de resultados triangulados con el marco teórico y metodológico como herramientas de la investigación con enfoque sociocultural. Al respecto, Rodríguez (2010), expresa:

El ser humano no sólo responde a su ambiente natural, sino a signos y artefactos que utiliza como instrumentos para realizar sus acciones. Estos signos y artefactos son creados en el curso de la historia humana y son producciones culturales. Por medio de ellos, la cultura proporciona las herramientas de que se dispone para realizar las actividades, condiciona el tipo de actividad y las formas de organizarlas (Rodríguez, 2010:4).

La formación docente en el contexto de la IAP, hacia una ruta pedagógica encaminada a la formación socio-crítica y cultural en la región Tzotzil y sus homónimos (Tzeltales, Tojolabales y Choles), demanda cada vez con mayor importancia la capacidad de adecuarse metodológicamente, desde una visión de la didáctica de un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político-pedagógico, sustentado en los valores humanos de los sujetos participantes, que obliga a re-pensar la docencia en contextos donde los aprendizajes requieren estar en relación dialéctica con la vida, la convivencia, la cultura y el contexto, propios para el desarrollo comunitario, y que constituye el objeto de estudio en este trabajo de investigación.

3.- Aportes del paradigma Socio-crítico

La educación en América Latina, particularmente, en contextos socioculturales, se ha convertido en el escenario privilegiado para la definición del paradigma Socio-crítico como enfoque de investigación sociocultural, que trasciende al paradigma lógico-positivista incluso al cualitativo-interpretativo, en tanto que

rechaza el enfoque clásico de la epistemología tradicional para ascender al conocimiento y la verdad de la realidad estudiada; convirtiéndose con esto, en el modelo y patrón de la investigación socio-crítica en América Latina, que a diferencia de sus homólogos, éste entrecruza sin problemas un conjunto de disciplinas, teóricas y filosóficas, en la necesidad de focalizar, desde perspectivas más ontológicas, las múltiples causalidades de los problemas relacionados con la vida social y cultural, para comprenderlos y transformarlos (Denzin y Lincoln, 2011:46).

Las aportaciones de este enfoque permiten abrir el debate epistemológico respecto a la congruencia entre el sujeto y la naturaleza de la vida social y cultural (Alvarado, 2008); y reconoce que sólo una postura auto-crítica sustentada en un posicionamiento teórico y filosófico es como se puede trascender a la conciencia de la participación colectiva, asumiendo el análisis y reflexión socio-crítica como postura de cambio y desarrollo armónico con el cosmos; esto es, hacia la emancipación social.

La trama metodológica de este trabajo se fundamenta en el enfoque emancipador del paradigma Socio-crítico en tanto que, a decir de Martínez (2011), adopta la idea de una perspectiva crítica en la interpretación y comprensión de las interacciones de los sujetos involucrados, en relación horizontal y diametral con su contexto, su cultura y sus sistemas sociolingüísticos, dando así, un carácter naturalista, fenomenológico y holista a la investigación socio-crítica, en tanto que permite la profundización en el tratamiento de problemas relacionados con la vida en comunidad, desde donde adopta el carácter emancipatorio, dado a su marcado interés por transformar la realidad desde la educación.

Freire (1972), abre el camino hacia una perspectiva distinta de concebir la educación, no como aquella que reproduce ideologías por imposición desde el siglo XVI con las conquistas de españoles a los pueblos latinos, sino a partir de aprender a pensar lo propio en un entorno colectivizado; más allá de la simple sustancialidad que deciste ante la relacionalidad del todo con las partes; "porque la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo" (Freire, 1972), porque la educación crea y re-crea el mundo donde se construyen los niños y las niñas indígenas como sujetos que se transforman de individuos a sujeto-naturaleza, de individuo a sujeto-colectivizado.

En síntesis, se coincide con Popkewitz (1988), en que este enfoque se distingue por:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis;
- b) Unir teoría, práctica y la reflexividad, en la construcción del conocimiento, acción y valores;
- c) Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y,
- d) Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

ÁMBITOS, FAENAS Y PRODUCTOS QUE SE EVALÚAN:

1.- En un primer momento, a partir la reflexión colectiva desde cuatro lecturas: La formación de educadores comunales de Julieta Briseño Roa; El devenir histórico de la educación de los Pueblos Originarios, en: Documento base La educación de los pueblos originarios de Oaxaca; La lengua como instrumento de aprendizaje escolar de Antonio Girón López y, La flor comunal de Juan José Rendón Monzón, se buscó el consenso de los docentes sobre la modalidad y enfoque del trabajo docente en los contextos indígenas, en torno al compromiso ético de cada profesor para desarrollar una didáctica auto-referenciada en la cual, el profesor no es quien posee los conocimientos y los transmite, sino quien posee la virtud y la empatía para crear ambientes de aprendizaje de los estudiantes, con orientaciones filogenéticas y ontológicas de la realidad sociocultural de las escuelas de práctica, como referentes para transversar los contenidos curriculares de cada asignatura; así, en historia se debía atravesar la reflexión hacia la búsqueda del tiempo histórico ubicando a los sujetos como actores y protagonistas de su propia historia; en geografía, el espacio geográfico es el referente para la identificación de los movimientos, usos y costumbres de la comunidad donde conectan la actividad cotidiana con la vida misma; las ciencias naturales es propicia para la identificación y comprensión de la relación individuo-sujeto, sujeto- naturaleza y sujeto-colectivizado; las matemáticas son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de ejercicios de auto-

referencialidad como parte de un todo, que toma como punto de partida el pensamiento lógico-matemático y, el español como la vía donde la relación dialéctica inter e intracultural cobra sentido, sólo y únicamente si toma como principal referente la lengua materna de los niños.

2.- En un segundo momento se desarrollaron procesos de reflexión crítica con los estudiantes que da inicio con un taller de sensibilización con base a las cuatro lecturas en el que se destaca el valor de la naturaleza de las culturas, sus usos y costumbres, su territorio y su cosmovisión, como punto de partida para la comprensión de los documentales en torno a la cosmovisión de los niños y niñas indígenas que sobre el juego y el trabajo poseen. En esta fase de sensibilización a los estudiantes se centran los aspectos que comportan la práctica docente desde la planeación centrada en un enfoque sociocultural: se buscó la co-relación de los contenidos curriculares con la vida en un contexto y una cultural comunitaria; los recursos didácticos elaborados desde y en relación al mismo contexto; las formas de promover la participación a partir de los conocimientos previos, la correlación de las actividades de aprendizajes con los usos y costumbres a partir del juego y el trabajo de los niños y niñas; los ámbitos etnográficos del proceso y ejecución de las actividades de aprendizajes para una evaluación consensuada entre las necesidades educativas de los niños y las exigencias del contexto para la vida en comunidad, entre otros.

3.- En un tercer momento, se acompañaron las prácticas de los estudiantes en nueve escuelas indígenas de organización completa, que da inicio con un periodo previo de observación del tipo de organización que siguen los niños y niñas para el trabajo en el aula, destacando sus estilos propios de aprender y construir conocimientos desde la cosmovisión y cotidianeidad de su mundo familiar y comunitario; para posteriormente, organizar los contenidos y desarrollar la práctica en un periodo de seis semanas, distribuidas en dos jornadas, una primera de tres semanas, incluyendo la semana de acercamiento, observación y ayudantía y, una segunda de tres semanas consecutivas de práctica docente.

La primera jornada se llevó a cabo bajo un enfoque de práctica y observación participante, en la que se busca el reconocimiento de los niños y niñas en su relación

con su contexto y su cultura, así como de las formas y estilos de aprendizaje para la puesta en práctica de situaciones didácticas, previas para una programación más formal en la segunda jornada. El seguimiento se realiza durante tres días por semana, el docente observador registra el proceso de práctica con el apoyo de una guía elaborada para tal fin, una lista de cotejo para evaluar la planeación y el registro de diario del estudiante (docente en formación), además, se considera una guía de observación de la práctica para el docente titular del grupo.

Posterior a la primera jornada de práctica hay en un intervalo de tres semanas de trabajo áulico en la escuela normal, cada docente promueve el análisis y la reflexión de ciertos aspectos de la práctica desde el enfoque de cada asignatura e identifican situaciones críticas a fin de re-plantear una organización de la práctica más sustentada en las consideraciones de estrategias de aprendizajes, recursos y material didáctico, espacios y tiempos apropiados a las necesidades y exigencias propias de la problemática identificada, que trazadas hacia la consecución de experiencias más profesionales coadyuven a la consecución de una transformación de la práctica de los estudiantes como futuros docentes.

4.- La segunda jornada de práctica de tres semanas consecutivas se desarrolla con una variante más en relación a la primera, ahora los estudiantes han establecido una empatía con los niños y niñas que les permite una trama didáctica más pormenorizada con orientación a la consecución de aprendizajes más significativos para la vida comunitaria de los mismos, fortaleza que les permite además, seguir con una secuencia y a detalle los procesos de los elementos identificados con antelación como ámbitos de evaluación-reflexión de la práctica.

5.- Se definen como recursos para evaluar los procesos de la práctica de los normalistas: La secuencia didáctica, diarios del profesor, fotografías y videograbaciones de escenas de la práctica, el desenvolvimiento conceptual, actitudinal, y procedimental en las tomas de decisiones para resolver situaciones presentadas en los procesos de desarrollo de las mismas y, las evidencias de los trabajos de los niños; los cuales fueron evaluados mediante las opiniones del director de cada escuela primaria, los docentes titulares de cada grupo de práctica y, otros instrumentos, como guías de observación, listas de cotejo y rúbricas; ambos,

sujetos a la revisión y valoración por los integrantes de la academia para el análisis y reflexión colectiva.

6.- Como recursos de evaluación desde la valoración de los procesos se consideraron: Un conversatorio epistémico individual de los estudiantes, con tres directrices: El contexto sociocultural; las características, intereses y necesidades de los niños y niñas con sus estilos de aprender durante las semanas de práctica docente y, las fortalezas, oportunidades, debilidades y retos a superar; donde reflexionan y reconocen sus potenciales y los ámbitos de la práctica docente que requieren mayor esfuerzo de profesionalización. Este conversatorio es puesto en análisis colectivo en un foro educativo donde se entrecruzan las distintas experiencias desarrolladas en todas las escuelas de práctica desarrollado en tres momentos: Uno de organización colectiva de los aspectos centrales del conversatorio a desarrollar en tres mesas de trabajo; otro de desarrollo del trabajo epistémico en torno a los ejes centrales del conversatorio puesto en análisis crítico y de reflexión en las mesas de trabajo epistémico, bajo la coordinación de un moderador y dos relatores y, una plenaria final donde los relatores exponen al colectivo los puntos críticos y fortalezas discutidas y reflexionadas en cada mesa de trabajo. Los resolutiveos se recogen para la evaluación de los resultados de la práctica global, al igual que los conversatorios, la planeación didáctica y, los portafolios.

La valoración conjunta entre docentes y estudiantes refleja que los resultados se muestran diversos, percibiéndose que juega un rol importante las expectativas de cada estudiante respecto a la definición y re-definición de su propio futuro como profesional de la docencia; esto es, la constitución del ser en tanto sujeto en proceso de formación/transformación docente; sin embargo, las evidencias evaluadas muestran los alcances de los propósitos de desarrollo de experiencias en un 80% de los 61 practicantes, las dificultades se hicieron presentes en alrededor de un 20%, cuyas razones estriban en unos, por la complejidad que representa, para sí mismos, la lengua materna niños y niñas indígenas, para relacionar los contenidos con el contexto y la cultura propias; y en otros, el bajo nivel de expectativas de futuro en el campo de la docencia; casos que son revisados en sesión de los

docentes y registrados con asteriscos para su expediente de ingreso al semestre superior.

En síntesis, las reflexiones finales en torno a los resultados alcanzados en un alto porcentaje, dan cuenta de las ventajas que representa el trabajo docente basado en un enfoque de la didáctica auto-referenciada que, fundamentada en el enfoque del paradigma Socio-crítico en realidad ofrece coadyuvancia para la formación/transformación docente, donde el sujeto mismo se concibe como actor de su propio desarrollo y abre paso a la inclusión de los más vulnerables al beneficio de la educación. Coincidimos con Alvarado (2008), en que este enfoque posee cualidades que le distinguen como enfoque emancipador social, dado que se fundamenta en la crítica social desde escenarios auto-reflexivos del colectivo participante; así mismo, por considerar que el conocimiento se construye a partir de los intereses que parten de las necesidades y problemas que frenan el desarrollo del colectivo participante, como seres vivos y que enfrentan en la conciencia de "juntos hacemos la fuerza"; como proyecto de vida comunitaria, este paradigma impulsa la autonomía racional y liberadora del ser humano y lo hace posible en la autocrítica y la reflexión como ser vivo y parte de un universo natural, social y cultural; además, en el caso de esta experiencia, fue posible alcanzarlo en la mayoría de los estudiantes mediante sesiones de sensibilización y capacitación para la participación y transformación de las concepciones sobre la práctica docente.

Otro de los aspectos relevantes de este enfoque consistió en la persistencia en la auto-reflexión de los estudiantes sobre las potencialidades durante el proceso, permite la toma de conciencia del rol que le corresponde como futuro docente; para ello la auto-crítica desde sus procedimientos fundados en la postura teórico-epistemológica posibilitó la comprensión de las habilidades y conocimientos desarrollados en el marco de un proceso de construcción y re-construcción sucesiva de: **teoría-práctica-reflexividad**.

Referencias citadas:

- DENZIN, N. y Y.S. Lincoln (2011). *Introducción: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En: El campo de la investigación cualitativa. Tomo I. 1ª Edición Editorial Gedisa. ISBN 1: 978-84-9784-308-9. España.
- DUSSEL, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. 5ª edición. Editorial Nueva América. ISBN 958-9039-19-7. Bogotá, Colombia 1995.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.
- LÓPEZ, L. E. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En revista Iberoamericana de Educación. No. 13 (1997), Monográfico de Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos. Bolivia págs 47-98.
- LHUMANN, N. (1971) "Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse" en: Luhmann, Niklas y Jurgen Habermas. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MARTÍNEZ, M. M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas, ISBN 978-968-24-5675-6. México.
- MATURANA, H. (1989) *Lenguaje y realidad: El origen de lo humano* (1989),. Arch. Biol. Med.Exp. 22: pp.77-81.
- PÉREZ, Gómez, A. (2005). *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot*. En La Investigación – acción en educación. De J. Elliot. 5ª edición Morata, Madrid.
- QUIJANO, A. (2000). *La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. En colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador). CLACSO Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Arocho, W. (2010). *El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural*. Revista electrónica del Instituto de Investigación en Educación. ISSN 1409-4703. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- SITEAL, OEI, (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Editorial OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

UNESCO, (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*
Encuentro internacional. El desarrollo profesional de los docentes en América Latina
Lima, 26-28 noviembre 2003. ISBN 9972-854-27-2. Santiago de Chile.