



Universidad Veracruzana

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

DOCTORADO EN INVESTIGACION EDUCATIVA

Tesis

**FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: DE LA INFLEXIÓN
POLÍTICO-IDEOLÓGICA A LA REFLEXIÓN EPISTÉMICO-
METODOLÓGICA**

**El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe
“Jacinto Canek”
de Zinacantán, Chiapas, México**

Presenta
Seín Ariosto Laparra Méndez

Tutora y Directora de tesis
Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
Octubre de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Dedicado a Jacinto Canek

Canek dijo:

- Hace años leí libros donde se contaba la historia de estas tierras. Los leí con placer y me entretuve en el conocimiento de los sucesos antiguos y en el razonar de las gentes que fueron. Una vez mi padrino me dijo: los libros que lees fueron escritos por los hombres que ganaron estos lugares. Mira con cuidado las razones puestas en sus páginas, porque si te entregas desprevenido, no entenderás la verdad de la tierra sino la verdad de los hombres. Léelos, sin embargo, para que aprendas a odiar la mentira que se dice dentro de los pensamientos de los filósofos y dentro de la oración de los devotos.

Y así aprendí – concluyo Canek- a leer no la letra, sino el espíritu de la letra de todas esas historias.

(Abreu G. H. (2002) *Canek, historia y leyenda de un héroe maya*, México: Colofón)

Jacinto Canek es el nombre que lleva la Escuela Normal donde se realizó este estudio. Jacinto Uc de los Santos, es el nombre original, de este personaje maya que nació en 1730 en el barrio de San Román, en la ciudad de San Francisco de Campeche, cuando el actual estado mexicano de Campeche formaba parte de la Capitanía General de Yucatán. Encabezó en Quisteil, el 19 de noviembre de 1761, una rebelión indígena contra los españoles y murió ejecutado el 14 de diciembre de 1761 después de haberlo capturado y torturado como escarmiento para quienes osaran sublevarse.

Jacinto Canek fue educado en un convento, del cual lo expulsaron porque era un hombre incontrolable. Y a decir de los monjes, no podía seguir con ellos porque un rebelde es más peligroso si es ilustrado.

Jacinto Uc de los Santos, adopta el sobrenombre de Jacinto Canek un día antes de la rebelión. En idioma maya: *Kaan Ek*, significa 'serpiente negra', tomó este apodo inspirado en el nombre recurrente de los gobernantes o *halach uiniks* de los *itzáes*, quienes representaron el último reducto de la población maya, que terminó aislada y resistió a la conquista española, por casi ciento cincuenta años, hasta finales del siglo XVII, en las inmediaciones del Lago Petén Itzá.

(Esquivel y Cab, Alfredo [comp]. (2007) *La guerra de liberación del pueblo maya*, México: Ed. Supercopy)



Epígrafe

*No había movimiento,
nada ocurría en el cielo.

No había nada que estuviera levantado
solo agua reposada,
solo el mar apacible,
solo reposaba la soledad.

Y es que no había nada todavía,
solo había quietud
y sosiego en la oscuridad,
en la noche.

[...]

Asimismo, estaba solo en el cielo
también Uk'u'x Kaj
que es el nombre de dios, como se le dice.

Habló con Tepew Q'ukumatz,
dijeron entonces cuando pensaron,
cuando meditaron,
se encontraron y
juntaron sus palabras y
sus pensamientos.

Estaba claro,
se pusieron de acuerdo bajo la luz.*

(Popol Wuj. Versión de Sam Colop. Ed. 2011)

CONTENIDO	Pág.
Dedicatoria	viii
Agradecimientos	ix
Introducción	10
Capítulo Cero. El sujeto en la construcción del campo problemático: dimensiones, génesis y justificación	
0.0 Introducción: la primera semilla que germina en el sujeto	16
0.1 Lo observado	17
0.2 Lo reflexionado <i>a priori</i>	19
0.3 Lo conversado	22
0.4 La acción posible	25
Capítulo 1. Campo problemático y escenario socioeducativo de investigación	
1.0 Introducción: la segunda semilla germina con la experiencia	27
1.1 Primeros elementos para problematizar	28
1.2 Interrogantes e intencionalidades de la investigación	32
1.3 Zinacantán, Chiapas: contexto sociocultural de la indagación	36
1.4 La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC): sujetos, temporalidad y contexto socioeducativo de investigación	39
Capítulo 2. Aproximaciones conceptuales para el estudio de las prácticas de investigación en la formación inicial de docentes indígenas	
2.0 Introducción: la tercera semilla germina en el pensamiento	49
2.1 El campo de la investigación educativa en México	50
2.2 Asesoría-tutoría en los procesos de investigación educativa	55
2.3 Sujetos de la formación docente: reconstrucción histórica	58
2.4 Docencia e investigación educativa: hacia un enfoque inter-transcultural	63
Capítulo 3. Etnometodología y doble reflexividad: el diseño metodológico	
3.0 Introducción: la cuarta semilla germina en los procesos metodológicos	77
3.1 Generalidades del estudio	78
3.2 La Etnometodología y el acercamiento a los sujetos	85

3.3 El proceso etnometodológico de indagación	88
3.4 Propuesta de sistematización socio-epistemológica inter-transcultural	96
Capítulo 4. La educación normal: interculturalización, reformas y resistencias	
4.0 Introducción: la quinta semilla germina en la acción posible	117
4.1 Reformas curriculares en la formación inicial de docentes	118
4.2 La formación inicial de docentes indígenas	127
4.3 La formación docente y el marco de las “Reformas Estructurales” 2012-2018	138
4.4 Reformas, resistencias y relaciones de poder	147
Capítulo 5. Inflexiones y conflicto político-ideológico en la comunidad de la ENIIB-JC	
5.0 Introducción: la sexta semilla germina e inicia la segunda espiral	153
5.1 El origen del conflicto político-ideológico	154
5.2 Las inflexiones político-ideológicas	160
5.3 Conflictividad y práctica académica	163
5.4 Interacciones y actitudes estudiantiles ante los conflictos	167
Capítulo 6. Investigación educativa y formación docente con enfoque intercultural bilingüe	
6.0 Introducción: la séptima semilla germina al juntar los pensamientos	170
6.1 Concepciones sobre investigación educativa en la ENIIB-JC	171
6.2 Formación docente, interculturalidad e investigación educativa	178
6.3 Incertidumbres y desafíos en los procesos de asesoría y tutorías	188
6.4 Tensiones entre asesores y asesorados	191
Capítulo 7. Investigación educativa y asesoría-tutoría inter-transcultural: retos epistémico-metodológicos	
7.0 Introducción: la octava semilla hace germinar el método en la acción	196
7.1 Investigación educativa intercultural: el punto nodal y el Plan 2012	197
7.2 El documento recepcional: del interés temático a la significatividad formativa	209
7.3 El proceso de elaboración de los documentos recepcionales: reflexiones epistémico-metodológicas	217
7.4 La asesoría-tutoría académica inter-transcultural: el trabajo democrático, colaborativo y afectivo	231
Conclusiones	241

Referencias bibliográficas	255
Anexos	268

Índice de tablas, mapas, gráficos y figuras

Tablas	Pág.
Tabla 1.1 Caracterización de la planta docente de la ENIIB-JC	39
Tabla 1.2 Estudiantes por licenciatura y lengua (ciclo escolar 2014-2015)	45
Tabla 1.3 Estudiantes por lengua materna y licenciatura egresados en julio de 2015	46
Tabla 1.4 Estudiantes por licenciatura y lengua (ciclo escolar 2016-2017)	46
Tabla 3.1 Grupos de discusión con profesores	89
Tabla 3.2 Grupos de discusión con estudiantes	91
Tabla 3.3 Talleres alternativos	92
Tabla 3.4 Estudiantes asesorados y temas trabajados	93
Tabla 3.5 Profesores/as entrevistados/as	94
Tabla 3.6 Estudiantes entrevistados/as	95
Tabla 4.1 Características de las tres principales reformas en educación normal de 1984 a 2012	121
Tabla 4.2 Comparación de planes de estudio	133
Tabla 4.3 Cursos del trayecto formativo: Lenguas y culturas de los pueblos originarios, correspondientes a los semestres 1º. al 7º. Plan 2012	134
Tabla 4.4 Comparación de un curso en dos planes de estudio	135
Tabla 6.1 Comparación entre Investigación educativa e Investigación sobre la educación o en educación	174
Tabla 7.1 Registro de Temas por campo formativo	212
Tabla 7.2 Registro de opciones de documentos recepcionales	213
Tabla 7.3 Análisis cualitativo de la significatividad formativa de los documentos recepcionales	214
Mapas y Gráficos	
Mapa 1.1 Localización del municipio de Zinacantán en la Región Altos de Chiapas	37
Imagen 1.1 Panorámica de las instalaciones de la ENIIB-JC	43
Imagen 1.2 Auditorio terminado de construir en 2015 (fotografía propia)	43
Gráfico 1.1 Procedencia de los estudiantes, por municipio	44
Gráfico 4.1 Grado académico de profesores de Escuelas Normales en el país	122
Gráfico 7.1 Puntos nodales más trabajados en 2014	203
Gráfico 7.2 Cambio de intereses temáticos en los trabajos recepcionales	216
Gráfico 7.3 Cambios en las modalidades de titulación elegidas en 2015 y 2016	218
Gráfico 7.4 Proporción de modalidades de titulación trabajados durante 2015-2016	218

Figuras

Figura 1.1 Interacción entre educación endógena y escolarizada	29
Figura 1.2 Esquema de ruta crítica del proceso investigativo	33
Figura 1.3 Finalidades de la investigación	35
Figura 3.1 Dimensiones de la etnometodología	87
Figura 3.2 Principios para la construcción epistémica	101
Figura 3.3 Tetradiimensionalidad del campo problemático	102
Figura 3.4 Direccionalidad circular	103
Figura 3.5 Integración en el pensamiento en espiral	105
Figura 3.6 Tipos de razonamiento	107
Figura 3.7 La construcción del número	109
Figura 3.8 Proceso pro-retroductivo en la investigación	111
Figura 3.9 Elementos del pensamiento senti-pensado	112
Figura 3.10 El eje de las finalidades	114
Figura 3.11 Integración de las siete direcciones	115
Figura 7.1 Componentes del punto nodal	198
Figura 7.2 Construcción y organización del punto nodal	201
Figura 7.3 Esquema de punto nodal 1	204
Figura 7.4 Propuesta de construcción de un punto nodal	205
Figura 7.5 Esquema de punto nodal 2	206
Figura 7.6 Diagrama de integración metodológica	220

Dedicatoria

A mi familia: Madre, †Padre, Hermanas, Hermanos, Esposa, Hijas e Hijo: por el tiempo que les robé, por el espacio que les quité y por la comprensión y amor que siempre recibí.

Agradecimientos

La realización del presente trabajo de investigación y su culminación fue posible gracias al apoyo de muchas compañeras y compañeros en distintos espacios y tiempos de interacción y co-laboración, a quienes expreso mis agradecimientos.

Primero agradezco a las/os profesoras/es, personal administrativo y estudiantes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), espacio donde se realizó la investigación. Expreso especial agradecimiento a la Mtra. María Elena Ballinas Méndez, y Lic. Rodulfo Alfaro López, Directora y Subdirector Académico, respectivamente, que brindaron todo su apoyo desde el inicio de este proyecto. Al Mtro. Cándido López Gómez, Mtro. Roberto C. Méndez Ton, Mtro. Eduardo A. Morales Guillén, Dr. René Armando Cancino Alhor, Dr. Lucas Ruíz Ruíz y Mtro. Marco Antonio Castellano Pérez, que accedieron a entrevistas y aceptaron leer mi documento final para conversar en la devolución de los resultados. A los demás profesores de base e interinos que participaron en los talleres y reuniones colegiadas, porque siempre estuvieron dispuestos a aportar su experiencia. Al Lic. Manuel Bolom Huacash y Mtra. Cristina Gómez López, Director y Subdirectora Académica respectivamente quienes ofrecieron todas las facilidades para el cierre de la investigación. A Leticia Carlota Pérez Hernández, Claudia Patricia López Gómez y Claudia Nucamendi Grajales, responsable de Control Escolar y secretarias de los directivos respectivamente, que siempre estuvieron atentas cuando requerí información. A todo el personal administrativo que se mostraban muy amables en los tiempos que estuve en la ENIIB-JC.

También agradezco a todos los estudiantes que participaron de uno u otro modo en este proyecto: a Ana Guadalupe Vázquez Arcos (*ch'ol*) y María Nicolasa De la Cruz López (*tsotsil*) porque con ellas, desde 2012, iniciamos la reflexión sobre el Punto Nodal Cultural y se atrevieron a trabajar con otra perspectiva. A Dominga de Jesús Méndez Sántiz (*tseltal*), Sebastián Pérez Domínguez (*tseltal*), Alejandro Genaro Benítez Díaz (*ch'ol*) y María del Rosario Hernández López (*tojolabal*), quienes me permitieron acompañarlos en la elaboración de su documento recepcional en 2015. También a Rosa Pérez Pale y Ennia Gabriela Méndez Sántiz, quienes aceptaron trabajar conmigo

durante 2016-2017. Al Colegiado de estudiantes, de todos los semestres, de la ENIIB-JC, por la invitación que me hicieron para integrarme a las actividades académicas que se propusieron llevar a cabo.

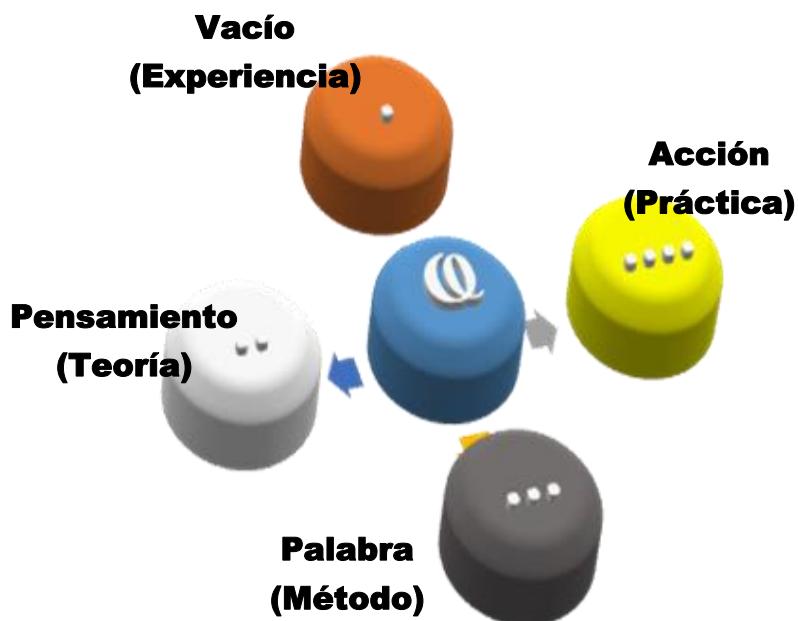
Asimismo, agradezco a los compañeros del Equipo *P'ijyo'tan, Investigación e implicación pedagógicas en contextos de diversidad cultural*: a Armando Verdín Galán, quien nos inició en esta aventura de acercarnos a la filosofía maya. A Silvia, Lupita Bautista, Lupita de la Torre, Chari, Cary y José, en Chiapas, con quienes siempre hemos compartido este proceso de reencontrarnos en el pensamiento maya; y Aldo, Gabriela, Manuel, Angélica, Adelina y Jéssica, que desde la Ciudad de México también han sido copartícipes en este proceso de reflexión humana y académica, en la búsqueda del *lekil kuxlejal* (el buen vivir).

Mis agradecimientos también al Cuerpo Académico Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, que a su vez conforman la línea de Educación Intercultural/Estudios Interculturales: Dr. Gunther Dietz, Dra. Laura Selene Mateos Cortés, Dr. Miguel Figueroa Saavedra Ruiz y Dra. Irlanda Villegas, por acompañar este proceso de manera atinada y comprometida y sus valiosos comentarios al trabajo final. A la Dra. Mirtha Febes, a la Dra. Amalia Nivón Bolán y al Dr. José Antonio Paoli Bolio, lectores externos que hicieron aportaciones pertinentes durante el proceso de sistematización. Agradecimiento especial al Dr. Bruno Baronnet y al Dr. Abraham León Trujillo, por su acompañamiento como miembros del Comité Tutorial de esta investigación. A la Dra. Shantal Meseguer, cuyo apoyo al inicio de este proyecto fue significativo y sus aportaciones muy relevantes al final, me dejaron interrogantes para seguir explorando en este campo problemático. Muy especial el agradecimiento a la Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, por su incansable co-laboración en la dirección de este proyecto, cuyo soporte no fue solo académico-intelectual sino también significativamente afectivo-emocional. A los lectores que al final también me hicieron llegar sus observaciones y aportaciones valiosas: Dra. María del Pilar Ortiz, Dr. José Luis Suárez y Dr. Saúl Velasco, muchas gracias.

Agradecimiento a la Dra. Alice Burgos Paniagua, del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de San Carlos en Guatemala y al Dr. Edgar Leocadio Sulca Báez, del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, ambos por aceptar ser asesores temporales durante las estancias académicas realizadas en estas instituciones. Gracias también a los compañeros estudiantes del Doctorado en Investigación Educativa, con quienes compartimos en los seminarios y pudimos nutrirnos de sus críticas y reflexiones.

Finalmente, agradecimientos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ya que, sin el apoyo recibido, no hubiera sido posible este trabajo de investigación; así también a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, por otorgarme beca comisión durante todo el programa de Doctorado y a quien le haré llegar estos resultados.

Sin duda habrá muchas personas más, con quienes nos encontramos en este caminar y que, sin que se lo propusieran, hicieron igualmente aportaciones significativas a este proyecto. A todos los co-laboradores anónimos. GRACIAS.



Introducción

Esta investigación se inscribe en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: *Educación intercultural*, del Programa de Doctorado en Investigación Educativa, que imparte el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. La idea inicial del proyecto surgió en 2011 con la intención de participar en el Seminario Regional de Investigación Educativa, atendiendo a la convocatoria que hiciera el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), para conformar el Seminario Sur-sureste de Investigación Educativa junto a la Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Oaxaca y la Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez; en este marco se constituye un grupo de investigación en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC) que coordinó de manera temporal. Una actividad central en este espacio de investigación fue trabajar la sistematización de la propuesta metodológica para la elaboración de los documentos recepcionales que venían construyéndose con el llamado *Punto Nodal Cultural* de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe impartida en la Escuela Normal.

Otro antecedente que puede considerarse importante en la génesis de este proyecto son las actividades que se vienen desarrollando fuera de la Escuela Normal en el proyecto *P'ijyo'tan*¹. Aquí, junto a un grupo de profesoras/profesores de educación preescolar y primaria indígena en servicio se están explorando y sistematizando prácticas y saberes referentes al sistema matemático mesoamericano, para plantear su incorporación al currículo formal y fortalecer así el pensamiento matemático intertranscultural. Nos proponemos aportar elementos que favorezcan la interacción cultural, con reconocimiento y valoración de prácticas culturales distintas (en este caso

¹ Esta palabra en lengua *tseltal* significa *Corazón inteligente*, y se ha denominado así a un proyecto en torno al cual nos reunimos periódicamente para reflexionar acerca de la filosofía y la matemática de los pueblos mayas. Paoli (2003) señala que en el pueblo *tseltal* “Ser p'ijyo'tan supone autonomía personal y, paradójicamente, también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición” (p. 102).

las relacionadas al pensamiento matemático) y la transformación de muchas de estas prácticas, al incorporar otras lógicas de pensamiento.

Por otra parte, en el espacio de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, los profesores de ciencias, tanto en educación secundaria como en bachillerato, han expuesto las dificultades que se enfrentan para que los jóvenes indígenas comprendan conceptos propios de las ciencias naturales. Así se ha reflexionado con ellos la importancia de conocer las concepciones que se tienen en las comunidades indígenas para encontrar ahí los elementos que permitan la comprensión del mundo natural, para considerarlo en el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva situada.

De los espacios mencionados surgió la idea central de investigación que es explorar otras formas de acercarnos a la comprensión del mundo y de sistematización de los conocimientos que se construyen socialmente, con el propósito de configurar una perspectiva inter-transcultural de un proceso educativo escolarizado. Las preguntas e intencionalidades de investigación, plasmadas en el proyecto inicial, se fueron reelaborando durante el ir y venir entre lo empírico y lo teórico. Esta reelaboración también se vio reflejada en la delimitación del campo problemático y en el planteamiento metodológico, el cual permitió la reflexión sobre las prácticas y los discursos presentes en la interacción cotidiana de los sujetos participantes en el contexto socioeducativo de investigación. La intencionalidad del proyecto centrada en la reflexión sobre el proceso de formación de docentes que habrán de desempeñarse en contextos indígenas tuvo como principal referente empírico las prácticas de tutoría y asesoría académica en la elaboración de los documentos recepcionales.

Esta es una investigación cuyo marco es la educación pública (educación básica y normal, niveles en los que me he desempeñado como profesor). Mi rol como profesor se advierte en las intencionalidades que al final configuran aportaciones metodológicas para fortalecer la equidad epistémica y la pertinencia lingüística y cultural en la educación escolarizada. No constituye una investigación sobre procesos que ocurren fuera de la ENIIB-JC; sin embargo, se integra una crítica a lo institucionalizado y desde ahí, potencialmente construir propuestas alternativas de formación inicial que

atiendan la diversidad en el marco de la inter-transculturalidad. La intención es mostrar esos vacíos o intersticios desde los cuales se puede seguir construyendo propuestas que fortalezcan una interculturalidad horizontal, participativa y colaborativa, donde se valoren los conocimientos que pertenecen a las diversas culturas que interactúan en los espacios educativos y que son necesarios en la formación inicial de docentes.

El énfasis está puesto en los espacios de construcción epistémico-metodológicos del proceso formativo de acuerdo con el enfoque presente en el marco curricular de las Licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe, así como las condiciones políticas e ideológicas asociadas a la propia historicidad institucional, que definen la praxis curricular. El contexto socioeducativo de la investigación lo constituye la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), ubicada en Zinacantán, Chiapas, teniendo como principales sujetos a estudiantes y profesores que interactúan académicamente en el marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012. La generación de estudiantes que ingresó en agosto de 2011 se consideró para la implementación en la fase piloto de la reforma mencionada. Esta Escuela Normal fue la única en Chiapas que aceptó implementar este plan de estudios a partir de marzo de 2012, después de un mes de haberse iniciado los semestres pares; mientras que la generalización de la reforma se dio en agosto del mismo año en la mayoría de las otras escuelas del estado y del país.

El proceso de investigación estuvo acotado por distintos eventos que en su momento representaron limitaciones para desarrollar las actividades planeadas. En septiembre de 2014, la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa mantuvo a la sociedad en general a la expectativa de lo que estaba pasando y principalmente a los estudiantes normalistas; era apenas el inicio de este proyecto y la principal dificultad que se observaba en ese momento era el estado emocional de los estudiantes. El caso Ayotzinapa también provocó que, durante 2015, se generaran una serie de movimientos estudiantiles, exigiendo justicia y esclarecimiento de los hechos; se iniciaban ya las actividades con profesores y estudiantes y en diversos momentos se interrumpieron o pospusieron, al no tener las condiciones requeridas para las mismas.

En 2016, una huelga magisterial de más de 80 días localizada principalmente en Oaxaca y Chiapas mantuvo también a los estudiantes activos durante todo el movimiento; nuevamente se pospusieron actividades y otras ya no pudieron realizarse.

En algunos momentos, durante los eventos mencionados, se pudo haber cambiado el curso de la investigación, lo cual también fue sugerido por los lectores que siguieron este proceso, recomendando desarrollar actividades que nos acercaran a las emociones y situaciones que los estudiantes estaban viviendo en esos momentos, o seguirlos en las acciones que realizaban. La conciencia de las limitaciones metodológicas, temporales, económicas e incluso de empatías, nos hizo continuar solo con las actividades planeadas asumiendo las consecuencias que se derivarían de ello. En septiembre de 2017, nuestro estado emocional derivado de los movimientos telúricos registrados en el sur y centro del país también dificultó el cierre del proceso de manera consistente.

Aunque el campo de estudio explícito sea la formación inicial de docentes indígenas, la intencionalidad metodológica se propone mostrar un proceso de construcción del campo problemático a partir de principios del pensamiento maya presentes tanto en la literatura clásica prehispánica, como en las prácticas socioculturales vigentes que se expondrán en el Capítulo 3. Dos ejes articulan el análisis de la formación inicial de docentes indígenas: 1) lo político ideológico y 2) lo epistémico metodológico. Estos a su vez se relacionan con cuatro referentes: a) el discurso de estudiantes y docentes; b) las políticas y currículo de formación inicial docente; c) la elaboración de trabajos recepcionales; y d) las prácticas de asesoría y tutoría académica. Cada uno de estos referentes, junto a los ejes planteados, se articulan en una red de significados que se van entrelazando a partir del análisis y reflexión, de la cotidianidad y el discurso de los participantes, en el proceso de investigación; la comprensión e interpretación colectiva de esta red de significados conforman el capitulado del presente documento.

El capitulado da cuenta de la discusión en cuatro subcampos problemáticos: 1) la historicidad de la formación docente, a partir del análisis de las políticas de formación docente y propuesta curricular; 2) la comprensión de los conflictos político-ideológicos en la formación docente a partir del análisis del discurso de estudiantes y profesores; 3) las concepciones sobre investigación educativa en los procesos de formación docente

que se hacen presentes en el proceso de elaboración de los trabajos recepcionales; y 4) la reflexión epistémico-metodológica en la formación docente intercultural, en torno a las prácticas de asesoría y tutoría académica.

El documento está conformado en ocho capítulos, más un apartado de conclusiones; inicia con el Capítulo Cero, donde se expone la génesis del proyecto de investigación, considerando el papel del sujeto investigador en la construcción del campo problemático. Numerar como “cero” a este capítulo inicial responde al planteamiento filosófico-matemático presente en la concepción maya, donde el cero, en las cuentas de períodos, puede ser la fase inicial o la última que cierra un ciclo e inicia otro; más que representar un conjunto vacío o ausencia de valor, el cero representa la promesa de la plenitud que nace desde ese vacío; es decir, es el *ts'unubil* (la semilla) que germinará con un propósito. Por ello cada capítulo tendrá también su propia semilla.

Como se expondrá en el Capítulo 3, se observa una construcción en espiral en torno a cuatro dimensiones de argumentación (empírica, teórica, metódica y práctica). Lo empírico aquí es el punto de partida, toda vez que representa el primer acercamiento al campo problemático, con la información que se posee y la que pueda generarse en el proceso de exploración inicial. La experiencia del investigador, como resultado de la interacción histórica con el hecho a estudiar y en el espacio físico, aporta los primeros datos (presentes en la historia de vida del investigador) que caracterizan al objeto de estudio; las categorías que aquí se construyen son expuestas tomando en cuenta elementos tangibles, en algunos casos medibles, que dan cuenta de “la realidad” como campo problemático que requiere ser comprendido y transformado.

Se entiende como realidad un recorte teórico de la experiencia situada en el espacio y el tiempo y definida por interacciones y concepciones. En este caso se refiere a la experiencia de formación docente que se desarrolla en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), durante el periodo de tiempo que se desarrolla la investigación (2014-2017). Esta experiencia es definida y determinada por las interacciones que tienen lugar y que están mediadas por las concepciones sobre formación docente de los sujetos que aquí participan.

Lo teórico se concibe como el resultado de la reflexión que se hace respecto a esta realidad, contrastándola con otras miradas realizadas en diversos contextos, otros enfoques y distintos sujetos; ya en el contexto socioeducativo de investigación está presente un proceso de co-teorización que permite una construcción colectiva y colaborativa del conocimiento con estudiantes y profesores. Mientras tanto, el aspecto metodológico hace referencia a los “cómo” implícitos en los procesos de acercamiento y comprensión de la realidad abordada; implica aquí un enfoque etnometodológico que sustenta la construcción de los instrumentos, el sentido y el significado que adquieren éstos en los espacios de interacción con el campo problemático. El aspecto práctico da cuenta tanto de los instrumentos que se elaboraron para la interacción con los sujetos participantes, como de las actividades realizadas durante el proceso de investigación; en sí esta dimensión es la concreción de lo teórico-metodológico.

Así, el Capítulo 1 es el punto de partida de la primera espiral donde se reflexiona sobre la construcción del campo problemático y el contexto socioeducativo de investigación; es decir representa el primer acercamiento al espacio empírico. El Capítulo 2 expone el contexto teórico-conceptual, mientras el Capítulo 3 corresponde al planteamiento metodológico; el Capítulo 4 cierra la primera espiral y se inicia la segunda espiral en el Capítulo 5. Esta segunda espiral queda inconclusa al terminar en el Capítulo 7, considerando que hasta aquí se logra exponer el análisis de los referentes empíricos que dan cuenta del alcance de nuestras intencionalidades de investigación. Se considera inconclusa la segunda espiral porque no se llega a la acción plena en el espacio de investigación para la transformación de las prácticas académicas, sobre las cuales se reflexionaron.

En el apartado de conclusiones se exponen las reflexiones sobre todo el proceso de investigación para dejar constancia de los aprendizajes obtenidos, así como de las aportaciones que se hacen al campo de la investigación educativa en contextos de diversidad cultural y los vacíos identificados y que no fueron atendidos. También se presentan aquí las contribuciones de acuerdo con las intencionalidades planteadas y las finalidades de la investigación que se consideraron durante todo el proceso.

Capítulo Cero

El sujeto en la construcción del campo problemático: dimensiones, génesis y justificación

Los sujetos siempre están adscritos a un proyecto, o bien están procurando construirlo, es decir como sujetos en potencia puestos en movimiento a través de la acción y el pensar. Habrá que reconocer la articulación entre la voluntad y la utopía para estar en condiciones de entender cómo es que el sujeto genera una acción política que correlaciona y conecta procesos políticos y sociales del presente-futuro. (Sandoval, 2015, p. 67)

0.0. Introducción: la primera semilla germina en el sujeto que investiga

Ya se expuso en la introducción que este *Capítulo Cero*, de acuerdo con la concepción maya del número, representa la semilla que habrá de germinar y posteriormente producir todos los números. Aquí, anotaremos cómo el acercamiento al sentipensar de los sujetos, que interactúan en un espacio-tiempo determinado, favorece la génesis de un proyecto de investigación y nos acerca a la construcción de un campo problemático. La semilla está presente en el sujeto que investiga y se va haciendo explícito, a medida que se exponen los argumentos desde las cuatro dimensiones que estarán presentes en todo el desarrollo del proyecto: empírica, teórica, metódica y práctico-instrumental.² El sujeto que investiga es quien da sentido a lo observado, lo reflexionado *a priori*, lo conversado y la acción posible, que se describen uno a uno, como referentes empíricos

² Subrayo aquí que toda la investigación se efectuó atendiendo siempre cuatro dimensiones como una forma de pensamiento presente en la filosofía maya-mesoamericana y su concepción del mundo, (tetraléctica o tetradiimensional) representados metafóricamente en dos documentos: el *Popol Wuj* y *Los libros del Chilam Balam*, y presentes en las prácticas socio-culturales y lingüísticas de los pueblos mayas. Aun cuando por el momento esto quede señalado en un pie de página, en el apartado metodológico se argumentará esta forma de construir y abordar el campo problemático de estudio.

(observables como les llama Zemelman) de las dimensiones de análisis del campo problemático que se va gestando a partir de la reflexión sobre *sí mismo* y sobre la cotidianidad.

En este capítulo, como el espacio donde se da a conocer el surgimiento de la idea preliminar de investigación, se hace referencia a las dimensiones expuestas bajo las denominaciones concretas de: *lo observado* (recuperación de la experiencia personal), *lo reflexionado* (acercamiento al aspecto teórico-conceptual), *lo conversado* (los planteamientos hechos ante el grupo de profesores y estudiantes, considerando a la palabra como detonante de procesos reflexivos), y *la acción posible* (definición de posibles actividades a instrumentar). En la integración e interacción de estas dimensiones se gesta el campo problemático de estudio.

0.1 Lo observado

En 25 años y 10 meses de servicio (hasta agosto de 2017) como profesor de educación indígena³, he tenido la oportunidad inicialmente de laborar nueve años como profesor de primaria indígena⁴, y dos años y medio como asesor técnico pedagógico de zona, mientras cursaba la Maestría en Educación Indígena. Después de ello, fui invitado a colaborar como Asesor Técnico Estatal de educación básica durante tres años y, cuatro años más como Asesor Técnico Estatal de educación indígena. En este último, espacio coordiné el Proceso de Inducción a la Docencia Indígena (PID) a través del proyecto: Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena. Hasta 2010, este proyecto era desarrollado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para ofrecer un espacio de capacitación (inducción a la docencia) a jóvenes con bachillerato que habrían de ser contratados como docentes bilingües. Los cambios en las políticas de

³ Fui contratado en octubre de 1991, teniendo únicamente estudios de bachillerato, por lo que asistí a un *Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena* impartido por personal de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) del 1 de marzo al 30 de agosto de 1991, en el pueblo de Maxcanú, Yucatán. De agosto de 1992 a julio de 1996, realicé estudios de la *Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena* (LEPEPMI 90).

⁴ De estos nueve años, cuatro estuve en la región selva de Ocosingo, en tres comunidades *tseltales* y cinco años en la región centro en una comunidad zoque-tsotsil.

contratación, como se expondrá en el Capítulo 4, modificaron la operación de este proyecto.

Una vez habiendo dejado el PID, estuve un año y medio como asesor académico interino en la UPN, atendiendo la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), al mismo tiempo que continuaba mis funciones como asesor en el Departamento de Investigación y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la Dirección de Educación Indígena en Chiapas. Finalmente, en septiembre de 2010 llegué a la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), donde trabajé casi tres años y medio (dos años como docente y un año y medio como Subdirector Académico) antes de iniciar este proyecto doctoral.

En esta diversidad de espacios de trabajo mencionados, ha sido reiterativo escuchar de profesores y autoridades educativas alusiones a los bajos niveles de aprovechamiento escolar que caracterizan a las escuelas de educación básica en contextos indígenas⁵. Las evaluaciones estandarizadas así lo muestran (ENLACE 2006-2013 y EXCALE 2009)⁶, y no ha faltado un funcionario que afirme categóricamente que si no existieran los indígenas - en Chiapas - los niveles educativos serían mejores (es obvio que se refieren únicamente al dato cuantitativo que es el más visible para la autoridad educativa). El bajo nivel de aprendizaje en contextos indígenas, expuesto por la evaluación con la prueba ENLACE, cuyo indicador se aplicó principalmente en español y matemáticas, se ha relacionado con el poco o deficiente uso del español. Por esta razón se ha sugerido que en los primeros años la acción escolar debería enfocarse, como lo anota Cruz (2011), a la castellanización intensiva. No obstante, una premisa presente en este trabajo de investigación es que ni la castellanización, ni la enseñanza de la lengua y en

⁵ En una reunión efectuada en 2010 con el Director del Instituto de Evaluación e Innovación Educativa del estado de Chiapas, al plantearle que los resultados, según la prueba ENLACE, eran más bajos en escuelas de localidades indígenas, él expresó que estaba claro que el problema ahí es la lengua que hablan los niños indígenas, y que la solución era castellanizar desde los primeros grados.

⁶ A partir de 2015 inicia la aplicación de el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) a los alumnos de cuarto y sexto grados de Educación Primaria, tercer grado de Educación Secundaria y el último grado de Educación Media Superior. El objetivo principal de esta evaluación estandarizada es conocer, también, en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.

la lengua materna, por sí mismas, serían suficientes para superar el “supuesto” rezago educativo en contextos indígenas.

Cuando digo “supuesto rezago” quiero destacar que este resultado tiene como base mediciones que implican parámetros culturales distintos. Salazar, et al. (2015) documenta cómo experimentaron los niños la aplicación de ENLACE y las contradicciones que existen entre los contenidos de la misma y los elementos significativos de su vida cotidiana en un marco cultural específico. No se descarta que el aspecto socio-lingüístico sea un elemento importante en el proceso didáctico; sin embargo, se han dejado fuera otros factores como los procesos de construcción de conocimiento presentes en las mismas lenguas y en las prácticas socio-culturales de los pueblos indígenas. Estos procesos, que constituyen lógicas particulares poco estudiadas y mucho menos consideradas en los diseños curriculares, pueden estar interfiriendo en el aprendizaje escolar dado las contradicciones con el pensamiento occidentalizado que definen las prácticas educativas escolarizadas. ¿Qué se observa en la formación inicial docente respecto a esto? ¿Se desarrollan procesos de investigación para identificar si estos saberes y procesos de construcción de los conocimientos propios están vigentes en los estudiantes? ¿Cómo los académicos lo identifican y lo viven? Y, ¿cómo se resignifican en el contexto de la formación docente?

0.2 Lo reflexionado *a priori*

Este apartado incorpora reflexiones realizadas antes de definir el proyecto de investigación que se basan en la propia experiencia tanto como profesor de educación primaria indígena y como formador de docentes. Tal como se ha expuesto, tanto en lo observado como en la revisión documental en materia de educación indígena, encontramos que en la atención al asunto de la calidad de los aprendizajes se hace especial énfasis en el aspecto lingüístico (SEP/DGEI, 2009). Por ejemplo, García (2004) explica, al mismo tiempo que hace una crítica al sistema, que la atención educativa a la población indígena siempre se ha centrado en lo lingüístico. En los inicios de la atención educativa a la población indígena la castellanización directa fue la acción más

representativa. Esta práctica se justificaba porque se pensaba que, al dominar una lengua nacional, se favorecía significativamente el rendimiento escolar.

La incorporación de las lenguas originarias como asignatura, en el plan de estudios, además de sustentarse en las demandas de los propios pueblos originarios⁷ y de las regulaciones internacionales en la materia, lleva también implícita la idea de que, al conocer mejor su lengua, aumenta en los niños las posibilidades de aprendizaje en las otras asignaturas. Lo anterior ha llevado a que la atención lingüística constituya la principal acción que caracteriza a los programas educativos en contextos indígenas; aunque esto no quiere decir que sea también una prioridad en la práctica. Como acciones más recientes, en educación primaria, a partir de 2011 se incluye por primera vez la lengua indígena como asignatura y se inicia con la integración de los programas de estudio para cada lengua; los programas serán diseñados con base en los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua indígena*, documento que la Dirección de Educación Indígena había empezado a elaborar desde antes de 2009. Esto se estableció en el Acuerdo 592 que en su apartado VI.1.4. afirma:

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. [Así] La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural (DOF, 19/08/2011).

Y siguiendo la misma concepción acerca del fortalecimiento de las lenguas, y su relación con los aprendizajes escolares, ya comentada líneas arriba, el mismo Acuerdo 592 declara:

⁷ También debe considerarse que, como reflejo de la discriminación y el racismo que vive la población indígena, existen comunidades donde se oponen a la enseñanza de y en las lenguas indígenas; prefieren que sus hijos sean castellanizados desde temprana edad.

Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas (DOF, 19/08/2011).

Sin embargo, lo que aquí planteo es que el aprendizaje no es un problema exclusivamente lingüístico, sino además es un problema de lógicas de construcción e interpretación del mundo. De acuerdo con Schmeck (1988) quien afirma que *learning is a by-product of thought*, el aprendizaje se da mientras suceden procesos cognitivos que tienen relación con un código lingüístico con el cual se codifica la realidad. Sobre esto Lenkersdorf (2002) anota que las lenguas, más que meros mecanismos de comunicación, sirven para nombrar la realidad y para nombrarnos a nosotros mismos. La acción de nombrar es un acto cognitivo.

Nombrar la realidad no es únicamente una cuestión de sustantivar y adjetivar sino, principalmente comprender y abstraer; esto en sí mismo implica una construcción y reconstrucción cognitiva y epistemológica. Si bien es cierto, que en las lenguas se manifiestan las percepciones que se tienen de la realidad, de la vida y de los otros y son las vías para aprehender los contenidos de la propia cultura y de las culturas ajenas, también se requiere la comprensión de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la educación intercultural no solamente tendría como condición el reconocimiento y uso de las lenguas de las/os escolares y que los contenidos de las culturas en contacto se hagan explícitos en los procesos didácticos escolarizados y no escolarizados, sino también el reconocimiento e incorporación en el aula de los distintos modos de aprehender y comprender el mundo.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ya consideraba esta necesidad en su Plan de Desarrollo 2009, en el cual proponía la implementación de nuevos marcos curriculares que armonicen contenidos nacionales con la visión, los aportes y los saberes locales, que resulten en una pedagogía propicia para el desarrollo y reconocimiento de las particularidades culturales y lingüísticas (DGEI, 2009). Aunque, en la práctica no se han observado acciones relevantes en este sentido (al menos no en

el estado de Chiapas) ni de la propia DGEI, ni de los profesores indígenas, excepto algunos casos⁸; el mismo Acuerdo 592, de 2011, empieza a ser aplicado, hasta después de 2015⁹ y, aunque en las boletas de calificaciones siempre se registraba la asignatura de lengua indígena, el programa de estudios respectivo es de elaboración reciente. Aunado a lo anterior, tampoco se ha incidido en la formación inicial de profesores para la educación primaria indígena; los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua indígena no tiene un espacio en los planes de estudios que se imparten en la Escuela Normal donde se hace esta investigación y tampoco se ha fortalecido una metodología de trabajo acorde al planteamiento de la educación intercultural.

Al considerar lo anterior, el proyecto de tesis inicialmente planteaba mostrar los elementos psicopedagógicos subyacentes en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños indígenas a partir del análisis lingüístico y de formas de razonamiento como el matemático-vigesimal. Una vez identificados estos elementos mi intención era hacerlos evidentes en actividades e instrumentos didácticos culturalmente pertinentes, para ir sistematizando una pedagogía propia. No obstante, el proyecto se transformó para centrarme en la reflexión sobre las prácticas de profesores y estudiantes, al desarrollar proyectos de investigación educativa en el proceso de su formación como docentes indígenas, para explorar ahí esos marcos culturales, y sus posibilidades epistémico-metodológicas. Así, se reflexiona sobre los espacios, existentes o no, en el marco curricular oficial de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Plan 2012, para fortalecer “otros” sistemas de construcción de conocimiento, distintos a los que la escuela prioriza en sus procesos educativos.

0.3 Lo conversado

Las experiencias y reflexiones aquí vertidas se han presentado también en las academias de profesores y con directivos de la Escuela Normal Indígena Intercultural

⁸ Pérez (2003) identifica cuatro principios pedagógicos en la educación tsotsil: 1) transmisión de los consejos; 2) búsqueda del alma; 3) capacitar la cabeza, las manos y los pies; 4) enderezar el corazón.

⁹ Es hasta 2016, que un equipo interinstitucional (UNACH, DGEI, ECIDEA, REDIIN) encargado del proyecto de diseño curricular de la asignatura de Lenguas indígenas, presenta la propuesta de programas de estudio para las lenguas *tseltal*, *tsotsil* y *ch'ol*. Durante 2017 se implementa el proyecto de certificación de los profesores como hablantes de la lengua indígena *tseltal*, únicamente.

Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC). En estos espacios se ha planteado la necesidad de reflexionar el proceso de formación de profesores que habrán de desempeñarse en escuelas de educación preescolar y primaria en contextos indígenas. Se conversó sobre la necesidad de identificar los aspectos ideológicos, metodológicos y epistemológicos presentes en los discursos sobre la interculturalidad que manejan los profesores y los estudiantes; asimismo, identificar la perspectiva presente en los programas de formación que se imparten en esta Escuela Normal. La intencionalidad es establecer un marco interpretativo sobre cómo los aspectos analizados definen o no, las prácticas educativas de los formadores y la actuación de los estudiantes.

Al principio se propuso revisar si las formas de nombrar el mundo, lo cual incluye nombrarnos a nosotros mismos, de comprenderlo y de aprehenderlo, presentes en las distintas culturas de los pueblos mayas (por ser estas las que están representadas en el espacio de estudio) forman parte del currículo en la educación básica. Esto implicaba revisar si estos sistemas son también considerados en los programas de formación docente. Con esta definición preliminar de categorías se propuso el análisis de los procesos de formación docente, considerando principalmente los aspectos metodológico y epistemológico. Las dimensiones política e ideológica, que finalmente caracterizan también al hecho educativo, no pueden soslayarse cuando se intenta comprender estas realidades con una perspectiva inter-transcultural.

El aspecto ontológico es transversal en cuanto que se plantea la necesidad de interpretar el mundo, según la cosmovisión maya, para construir otro tipo de relaciones en el campo educativo y en los distintos ámbitos de la vida. En todo caso se propone incorporar los sistemas de construcción de conocimiento en discusión para hacerlos explícitos en las metodologías didácticas y de investigación. El carácter complejo del planteamiento que aquí se expone plantea configurar un enfoque al que le estamos denominando *eco-humano-inter-transcultural*.¹⁰ Esto es, una perspectiva que integre la

¹⁰ Hasta este momento no he encontrado otros estudios que retomen esta denominación, aun cuando se puedan hallar como enfoques separados; sin embargo, al retomar los principios del pensamiento complejo, me parece oportuno pensar en que las relaciones a estudiar y las actitudes a desarrollar tiene que ver con la relación entre culturas y principalmente entre humanos y con el medio ambiente.

comprensión de mundos distintos, que reconozca la interdependencia de las distintas formas de vida, donde el ser humano (como una forma más) tiene la capacidad de incidir responsablemente para trascender hacia otros modelos de vida. La incorporación de la diversidad de aportes culturales de distintos pueblos a los procesos formativos, en cualquier nivel educativo nos llevará a la construcción de distintos mundos posibles.

La exploración del imaginario sobre lo indígena, presente en los formadores y futuros profesores, en tanto miembros de un pueblo maya¹¹, puede ayudar a analizar los procesos cognoscitivos particulares y los patrones de relación intersubjetiva. En todo momento se reflexionará sobre el potencial formativo de los elementos culturales identificados que, al integrarse a un currículo escolarizado de formación docente, puedan constituir puntos de partida y de llegada de los proyectos de investigación o de implicación pedagógica intercultural para la obtención del título correspondiente. La intención de construir una *pedagogía intercultural auténtica* nos plantea la necesidad de dar cuenta cómo esos elementos culturales propios se hacen presentes en la práctica docente y configuran un quehacer pedagógico que se sustenta en principios epistémico-metodológicos diferentes a los que han prevalecido en la escuela.

La idea es proponer la construcción de principios metodológicos encaminados a favorecer la equidad epistémica en los procesos educativos escolarizados de formación docente, para construir una interculturalidad horizontal; es decir, aquella que emerge de la interacción espontánea y propiciada por intereses comunes. La misma propuesta metodológica que aquí se está desarrollando integra esta visión horizontal en todo el proceso de investigación; de esta manera, al propiciar procesos de deconstrucción epistémica e ideológica, se fortalece también el tránsito hacia unas pedagogías que deconstruya el pensamiento colonizado.

¹¹ De 20 profesores que laboran en la Escuela Normal, 15 hablan una lengua maya (*tseltal, tsotsil, ch'ol y tojolabal*) y cinco son solo hablantes del español. De 309 estudiantes, inscritos hasta julio de 2017, solo 5 son del grupo étnico zoque, el cual no pertenece a la familia maya. Más adelante se muestra una tabla con los datos precisos.

0.4 La acción posible

¿Por qué implicarse en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek? En consideración a los planteamientos anteriores requerimos saber si en los futuros docentes está presente o no algún sistema particular de pensamiento de los que aún persisten en las comunidades y que están implícitos o explícitos en la lengua y en las prácticas histórico-socioculturales. Asimismo, reconocer cómo estos sistemas definen el accionar de los estudiantes normalistas y el tipo de relaciones que establecen entre sí, con los profesores y la institución en su conjunto, determinando no solo posiciones políticas sino también académicas y que se observan durante el proceso de asesoría que requieren los estudiantes en el desarrollo de los proyectos de investigación para elaboración de la Tesis; o en la sistematización de su experiencia que formará parte de su Informe de práctica docente, ambos como modalidades de trabajos para obtener el título profesional respectivo.

En la práctica, el desarrollo del presente proyecto constituyó, desde su gestación, un espacio en el cual se promovió la reflexión sobre la formación de los estudiantes normalistas y su futuro profesional como educadores. Al mismo tiempo, la participación, como asesor externo, en actividades de sistematización de la práctica docente y en la elaboración de los documentos que les permitirá a los estudiantes, la obtención del título respectivo se fue construyendo, en la práctica, una propuesta epistémico-metodológica para fortalecer la investigación educativa con una perspectiva inter-transcultural. Esta propuesta de investigación, además de procurar la comprensión de las prácticas formativas, tiene también la finalidad de provocar transformaciones en las relaciones entre profesores y estudiantes. Para ello, se advierte la necesidad de revisar también, con una perspectiva crítica, el posicionamiento epistémico y metodológico del modelo curricular vigente y su impacto en las prácticas de formación de profesores indígenas; en este caso nos referimos a las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Plan 2012¹².

¹² Si bien es cierto, pueden encontrarse diversos sentidos y usos de la categoría intercultural en México y Latinoamérica, principalmente al plantearlo como “intercultural bilingüe”, aquí al hacer uso de esta última acepción aclaramos que nos referimos al nombre que se le da al programa oficial de formación

De esta manera, se trata de arribar a una propuesta metodológica coherente, entre lo que teóricamente se concibe como enfoque intercultural, lo que se establece en el discurso educativo actual, las concepciones y las prácticas de los formadores de docentes. Al centrarnos en el estudio del proceso de asesoría que desarrollan los profesores con los estudiantes, para el seguimiento de sus proyectos de investigación y de sistematización de su práctica docente, no solo podrán identificarse estas incongruencias entre el discurso y la práctica, sino también promover la superación de éstas.

Lo que hasta aquí se ha expuesto constituye la referencia de cómo se gesta este proyecto y los cambios que se fueron dando hasta plantearlo como una propuesta epistémico-metodológica. En el siguiente capítulo se abundará en la construcción del campo problemático, considerando el contexto socioeducativo donde se realiza la investigación: el pueblo de Zinacantán y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek.

docente tal como lo asienta la propia Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Subrayamos que la propia escuela donde se realiza la investigación asume este nombre de “Indígena Intercultural Bilingüe.” Las discusiones respecto a esto y lo que socio-epistemológicamente representan estas acepciones, así como sus giros socio semánticos, comparado con otros contextos sociopolíticos y culturales donde se ha desarrollado la categoría “intercultural”, se abordarán en el Capítulo 2.

Capítulo 1

Campo problemático y contexto socioeducativo de investigación

Pero si el mundo constituye o no un poema exacto es otra cuestión. Cuando de noche miramos hacia el cielo, percibimos claramente que las estrellas no están simplemente salpicando el manto celestial; pero tampoco parece haber ningún sistema preciso en su ordenación. Valdrá la pena entonces, investigar un poco el grado de ordenamiento en el universo. Para empezar, preguntémonos si el mundo en el que vivimos esta algo más ordenado del que estaría un mundo puramente azaroso (Peirce, 1878a, en Houser & Kloesel: ed, p. 220).

1.0 Introducción: la segunda semilla germina con la experiencia

Este es el comienzo de la primera espiral. En esta investigación el punto de partida es la dimensión empírica que provee, a los sentidos, aquellas experiencias que requieren ser comprendidas. Cada experiencia se considera histórica al formar parte de la vida de sujetos concretos (estudiantes y profesores) en un espacio específico (la Escuela Normal) y en un periodo de tiempo determinado. Son las percepciones sobre los hechos y discursos que conforman lo que en este apartado denominamos el *campo problemático*, según la mirada que propone Zemelman (1987). En esta perspectiva, definir un problema a investigar implica en primer orden enriquecer el campo de observación antes de ir a un recorte específico. De acuerdo con Zemelman, este es un proceso continuo que va de la apertura al cierre en una serie de operaciones epistémicas necesarias, hasta llegar a la enunciación de campos problemáticos. Aquí

partimos de la descripción de los primeros elementos observados para problematizar y pasamos después a la construcción de interrogantes al campo problemático; nuestras intencionalidades y finalidades de la investigación se definen en función de los interrogantes planteados.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, como espacio socioeducativo de investigación, es caracterizada ubicándola en el contexto demográfico y socio-cultural del pueblo de Zinacantán, Chiapas, municipio donde se encuentra esta institución educativa. Definir a la Escuela Normal, implica conjugar tanto la visión externa como interna que se tiene de ella, así como de los conflictos político-ideológicos que se viven y que dan pie a la construcción de una utopística particular (Wallerstein, 1998) que mueven la actuación de los sujetos que ahí confluyen.

1.1 Primeros elementos para problematizar

Evocando las experiencias vividas y contrastando con los referentes bibliográficos acerca de la educación indígena en México, bien podemos ilustrar que la escolarización básica en contextos indígenas se desarrolla entre dos esferas de acción contradictorias entre sí (educación endógena y educación escolarizada) y en relación con el sujeto escolarizado: a) lo que la sociedad hegemónica impone; y b) lo que constituye la historicidad de los pueblos indígenas (ver Figura 2).

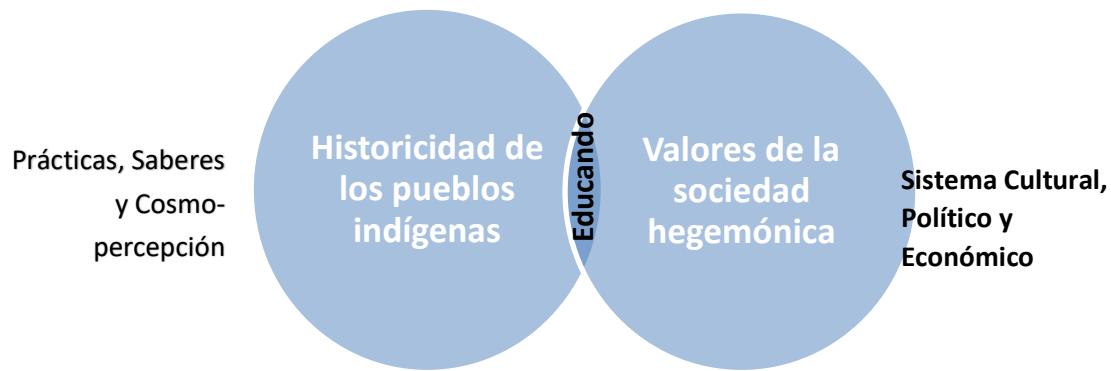


Figura 1.1 Interacción entre Educación endógena y escolarizada

Fuente: elaboración propia

Así, frente al sujeto escolar se desarrolla la acción de re-socialización y formación para incorporarse a un sistema cultural, político y económico que demanda determinados comportamientos en los individuos para interactuar en la sociedad nacional (o global). En otras palabras, los espacios educativos impulsan procesos de colonización que devienen en la negación cultural y contradicen el discurso político educativo.¹³ Por otra parte, hacia atrás del sujeto escolar existe un marco histórico en el que los pueblos indígenas han desarrollado un sistema de prácticas, como expresión objetiva de los saberes y conocimientos ligados a una cosmo-percepción (se utilizará el concepto de cosmo-percepción, en lugar de cosmovisión, dando a entender que la abstracción del mundo es una experiencia holística, más que de un solo sentido) y cosmogonía particular, contrarias a lo que la escuela ofrece.

La observación de la cotidianidad en las familias indígenas (Girón, 2004) aporta elementos empíricos para constatar que los conocimientos y las formas de entender el mundo, se han transmitido de generación en generación, a través de las mismas

¹³ Touraine no es partidario de adjudicar a la escuela la tarea de socialización; en una entrevista expresó: “Es horrendo utilizar la educación como una manera de incorporar los individuos a la sociedad, que es un sistema de poder. La cuestión es reemplazar la socialización, como meta de la educación, por la famosa subjetivación. El papel de la educación es aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo, especialmente de cada joven” (<http://www.aimaeducacion.com/entrevistas/alain-touraine/>).

prácticas socioculturales como procesos educativos no escolarizados. Ello ha permitido que estos conocimientos hayan perdurado hasta nuestros días, y que constituyan sistemas particulares de *p'ijubtesel*¹⁴ (enseñar-aprender o educar) en una concepción propia del mundo. Las vigencias de estos procesos educativos endógenos también pueden constatarse en la propia supervivencia como pueblos indígenas.

Ya en el Capítulo Cero se expuso que, al decidir que este estudio trataría sobre la formación de docentes para la educación “intercultural bilingüe” en el contexto de la ENIIB-JC, las preguntas se enfocaban en indagar sobre los sistemas propios de construcción de conocimiento y visiones del mundo, ya argumentados, y su interacción en los procesos de formación docente. Si bien, ya en el desarrollo del proyecto, esta intencionalidad no se consideró central, si fue el punto de partida para seguir problematizando, de modo que las interrogantes e intencionalidades se reconstruyeron para quedar finalmente como se muestran más adelante en el apartado 1.2.

Un aspecto que se integra posteriormente al estudio es el análisis de los conflictos ideológicos-políticos que se suscitan en este espacio de formación, y cómo éstos evidencian las contradicciones y confrontaciones entre las políticas educativas y las ideologías de los docentes y estudiantes. Para este efecto, nos acercamos a la identificación y comprensión de los puntos de inflexión que definen las distintas posiciones políticas al interior de la ENIIB-JC. El acercamiento a eventos de la cotidianidad institucional como: reuniones académicas, eventos cívicos, sociales, culturales y académicos, constituyeron, ya en el proceso de investigación, experiencias que aportaron al análisis de las concepciones de los académicos de la Escuela Normal respecto a la formación docente en particular y de la educación escolarizada en general.

Otro aspecto establecido como unidad de análisis, durante el desarrollo del proyecto de investigación, lo constituyeron las prácticas de asesoría académica de los formadores en el proceso de sistematización de experiencias, ya sea de investigación, de implementación de propuestas didácticas, o del propio proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, y dada las características de la escuela y del propio plan de

¹⁴ Paoli (2003) explica que el término más común para decir “educar” en *tseltal* es *p'ijubtesel* lo cual significaría hacer que otro se convierta, o se haga, único germinal.

estudios vigente, un eje de reflexión fue cómo los formadores de docentes conciben y viven la interculturalidad, identificando concepciones distintas y contradictorias sobre este constructo. Al articular estas dos unidades de análisis, la construcción del campo problemático implicó al menos dos retos epistémico-metodológicos.

Un primer reto, del cual nos ocupamos aquí, es identificar las aportaciones posibles que, desde la investigación educativa, se están haciendo para promover y fortalecer procesos educativos inter-transculturales que incluyan además de los aspectos actitudinales, también los conocimientos de las matrices culturales en interacción. Esto conlleva la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades que existen en los espacios de formación docente, principalmente en una Escuela Normal denominada “indígena intercultural bilingüe” para que los conocimientos de las culturas “minorizadas” se hagan visibles, a la par de la cultura hegemónica, mediante una pedagogía intercultural auténtica.

Un segundo reto es compartir con los profesores formadores que, al reconocer la presencia de otras lógicas culturales o proponer otros sistemas de construcción de conocimiento además de las implicaciones epistemológicas, también se promueven modos de convivencia distintos entre los agentes educativos y su entorno. Desde esta mirada, se hace una crítica a los patrones de interacción institucionalizados que hasta hoy definen las relaciones entre estudiantes y profesores, principalmente en las prácticas de asesoría académica, constituida aquí como unidad de análisis.

El currículo escolar, al favorecer pautas de convivencia distintas y contradictorias (verticalidad vs. horizontalidad; individualidad vs colectividad; competencia vs colaboración; democracia vs autoritarismo, entre otras) como parte de los procesos formativos, hace de éstas, contenidos educativos que se explicitan en las propias interacciones, aun cuando no estén prescritas oficialmente. De ahí que en una primera reflexión sobre el campo problemático planteamos que un principio fundamental para construir una comunidad intercultural, desde la institución escolar, es que profesores y estudiantes hagan visible y cuestionen las ideologías colonialistas y posiciones autoritarias y monolíticas, presentes en el sistema educativo y las pautas formativas que las promueven. Esta primera reflexión exige colocarse desde una perspectiva

crítica, compleja y humanística para evidenciar toda postura pedagógica y política que, apagándose a la simplicidad y a la competitividad que exige el mundo “postmoderno”, niegue la posibilidad de construir mundos distintos, empezando por negar la voz, la actuación y los sentimientos de los principales sujetos, en este caso, de los estudiantes.

1.2 Interrogantes e intencionalidades de la investigación

Los aspectos considerados como unidades de análisis, los retos propuestos, así como las reflexiones que de estos derivan, expuestos en el apartado anterior, nos ayudan a definir el proceso de formación docente intercultural como un campo problemático donde convergen distintos sujetos con sus historias, ideologías, concepciones y prácticas. Al considerar que en este campo problemático se articulan las dimensiones, empírica, teórica, metódica y práctica, se definieron desde estas mismas dimensiones los interrogantes e intencionalidades para garantizar la integralidad holística del estudio. Así, la ruta crítica del proceso investigativo se define en función de las cuatro grandes interrogantes, que atienden a las cuatro dimensiones del campo problemático, ya expuestas en apartados anteriores.

La figura 1.2 muestra de manera esquemática la ruta crítica, tanto de la problematización como del mismo proceso de investigación. El color rojo siempre representará el punto de partida en este proceso, siguiendo la dirección de las flechas en un recorrido en espiral desde el centro hacia la periferia. En el texto los puntos cuatro y cinco han intercambiado lugar para efectos de secuencia discursiva. Cada pregunta, ligada a una dimensión, da pie a una intencionalidad que orienta la interacción entre sujeto investigador y los referentes empíricos, para expresarse al final en una o más categorías de análisis.

5. La educación normal: contexto histórico -sociopolítico

1. Campo problemático y contexto socioeducativo de investigación

Intencionalidad II. Identificar las concepciones sobre investigación educativa y cómo éstas definen el imaginario de académicos y estudiantes de la ENIIB-JC y se expresan en las relaciones académicas que se establecen entre los distintos actores.

¿Qué concepciones existen sobre las prácticas de investigación educativa en los espacios de formación inicial de docentes, como la ENIIB-JC, y cómo se reconstruyen en el imaginario y en las relaciones académicas que establecen los agentes educativos?

6. Investigación educativa y formación docente con enfoque intercultural
2. Aproximaciones conceptuales para el estudio de las prácticas de investigación en la formación de docentes indígenas

2. Aproximación a las prácticas de investigación

Intencionalidad III. Reflexionar la práctica de investigación educativa que se desarrolla en contextos de diversidad cultural, para la construcción del documento final de titulación, los retos epistémico-metodológicos que esto implica, su significatividad formativa y cómo lo asumen tanto académicos como estudiantes.

3. Etno-metodología y doble reflexividad: el diseño metodológico 7. Investigación educativa y asesoría-tutoría inter-transcultural: retos epistémico-metodológicos

Intencionalidad I. Exponer críticamente los aspectos del contexto histórico, sociopolítico y educativo en el cual se plantea la propuesta oficial de formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe, y cómo define este contexto las posiciones político-ideológicas de los diversos agentes educativos representados en la ENIIB-JC.

¿En qué contexto histórico, socio-político y educativo se plantea la propuesta oficial de formación inicial de docentes indígenas y cómo este contexto determina las posiciones político-ideológicas de los diversos agentes educativos en la ENIIB-JC?

El sujeto en la construcción del campo problemático: dimensiones, génesis y justificación

¿Qué nuevos significados y sentidos epistémico-metodológicos pueden darse a la investigación educativa en la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe?

Intencionalidad IV. Plantear, desde una perspectiva holística, nuevos significados y sentidos epistémico-metodológicos de la investigación educativa que se impulsa en los procesos de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe.

4. Inflexiones y conflicto político-ideológico en la comunidad de la ENIB-IC

Figura 1.2 Esquema de la ruta crítica del proceso investigativo

Fuente: elaboración propia

Así en la dimensión empírica nos preguntamos: ¿En qué contexto histórico, socio-político y educativo se plantea la propuesta oficial de formación inicial de docentes indígenas y cómo este contexto determina las posiciones político-ideológicas de los diversos agentes educativos en la ENIIB-JC?

Desde lo teórico interesa identificar: ¿Qué concepciones existen sobre las prácticas de investigación educativa en los espacios de formación inicial de docentes como la ENIIB-JC, y cómo se reconstruyen en el imaginario y en las relaciones académicas que establecen los agentes educativos? En la dimensión metodológica nos cuestionamos: ¿Qué elementos epistémico-metodológicos se hacen presentes en la construcción del documento final de titulación, como práctica de investigación educativa que se desarrolla en contextos de diversidad cultural? Finalmente, en la dimensión práctica, y atendiendo al marco histórico de la Escuela Normal y a las concepciones epistémico-metodológicas de los docentes-formadores, nos cuestionamos: ¿Qué nuevos significados y sentidos epistémico-metodológicos pueden darse a la investigación educativa en la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe?

A partir de estos interrogantes se define la intencionalidad¹⁵ propia del proceso de investigación, misma que se expresa en los siguientes enunciados:

Intencionalidad I. Exponer críticamente los aspectos del contexto histórico, sociopolítico y educativo en el cual se plantea la propuesta oficial de formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe, y cómo define este contexto las posiciones político-ideológicas de los diversos agentes educativos representados en la ENIIB-JC.

¹⁵ He decidido usar *intención* o *intencionalidad* en lugar de objetivos. En el enfoque filosófico propuesto por Searle (1992) la *intencionalidad* debe ser entendida como una forma de representación, ya que la noción de representación no requiere que la cosa representada exista o que haya una proximidad inmediata a la representación de ésta. Por el contrario, usar la palabra “objetivo” nos lleva a suponer que estamos seguros de llegar a ese objetivo propuesto, sea un lugar, cosa o idea y siempre es medido en términos de productos. Para esta investigación hay una *intencionalidad explícita*; sin embargo, se considera que el propio proceso y la naturaleza de la misma hará que las representaciones a las que se lleguen sean o no parecidas a las que aquí se han planteado al inicio de la investigación.

Intencionalidad II. Identificar las concepciones sobre investigación educativa y cómo éstas definen el imaginario de académicos y estudiantes de la ENIIB-JC y se expresan en las relaciones académicas que se establecen entre los distintos actores.

Intencionalidad III. Reflexionar la práctica de investigación educativa que se desarrolla en contextos de diversidad cultural, para la construcción del documento final de titulación, los retos epistémico-metodológicos que esto implica, su significatividad formativa y cómo lo asumen tanto académicos como estudiantes.

Intencionalidad IV. Plantear, con una perspectiva holística, nuevos significados y sentidos epistémico-metodológicos en la investigación educativa que se impulsa en los procesos de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe.



Figura 1.3 Finalidades de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta el énfasis en lo metodológico de la presente investigación, la intencionalidad III constituye la directriz de la misma, mientras se establece la discusión en torno a las otras tres intencionalidades. Por otra parte, se asumen tres finalidades de la investigación, que serán alcanzadas en la medida que se logre la integración entre intencionalidades, agentes, investigador y campo problemático. Las finalidades se refieren a: 1) la transformación de las relaciones entre agentes, el medio y el contexto sociohistórico, 2) la toma de conciencia del sujeto que investiga, y 3) la trascendencia espacio-temporal del conocimiento que se construye (ver Figura 1.3).

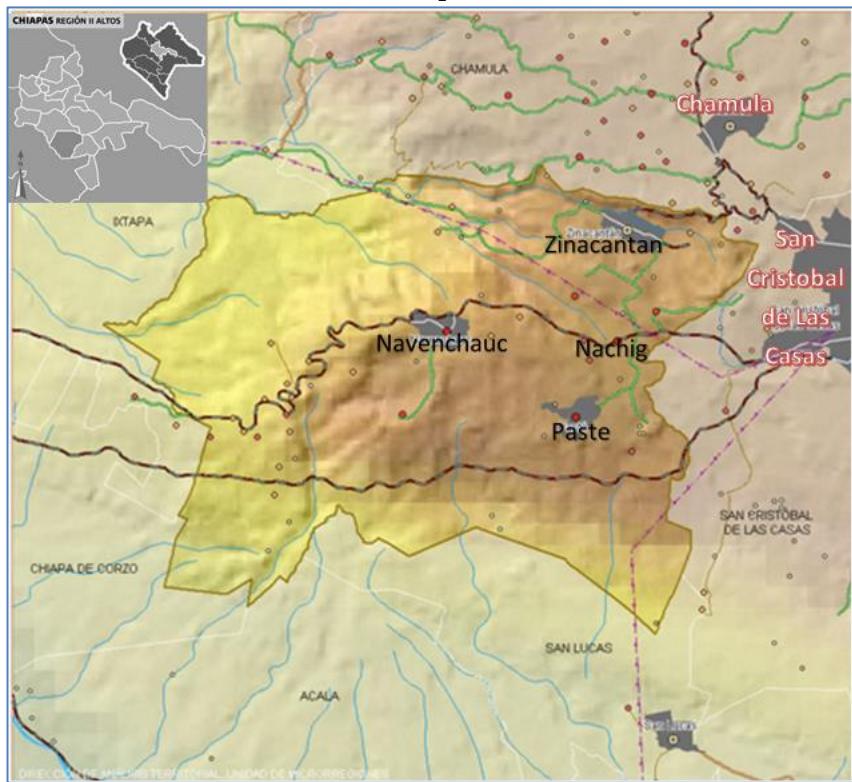
1.3 Zinacantán, Chiapas: contexto sociocultural de la indagación

Zinacantán, es uno de los 122 municipios del estado de Chiapas y uno de los 17 que conforman la región conocida como Altos *tsotsil-tseltal*, de acuerdo con la nueva regionalización económica del estado¹⁶ (ver Mapa 1.1). Este municipio cuya población pertenece a la etnia maya *tsotsil* se localiza a 2.140 msnm, por tanto, su clima es frío. La población total del municipio, según censo de INEGI 2010, asciende a 36,489 habitantes, distribuidos en 53 localidades, de las cuales se destacan Navenchauc, Zinacantán, Pasté y Nachig, por su densidad demográfica; entre las cuatro localidades concentran el 42.57% de la población. Del total de habitantes, más del 10% vive en la cabecera municipal. El 98% de los habitantes del municipio es *tsotsil*, grupo étnico de la familia cultural y lingüística maya, solo una pequeña porción es mestiza.¹⁷ De acuerdo con de León (2015) el 60% de la población de Zinacantán es bilingüe *tsotsil*-español, mientras únicamente el 30% se consideraría monolingüe en *tsotsil*.

¹⁶ El estado de Chiapas está dividido en 15 regiones económicas: Metropolitana, Valles zoque, Mezcalapa, De los llanos, Altos *tsotsil-tseltal*, Frailesca, De los bosques, Norte, Istmo costa, Soconusco, Sierra Mariscal, Selva Lacandona, Maya, Tulijá *tseltal - ch'ol* y Meseta comiteca *tojolabal*. En anexos se presenta la tabla con todos los municipios ubicados por regiones.

¹⁷ Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010.

Mapa 1.1 Localización del municipio de Zinacantán en la Región Altos tsotsil-tseltal, de Chiapas¹⁸.



El municipio de Zinacantán colinda al este con San Cristóbal de Las Casas (ambas cabeceras municipales distan unos 15 km) al noreste y al norte con San Juan Chamula, al oeste con Ixtapa, al suroeste con Chiapa de Corzo y al sur con los municipios de Acalá y San Lucas. La cabecera municipal, que es donde está ubicada la Escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, se caracteriza por ser un valle rodeado de los cerros *Muxul-Vits*, *Kalvaryo*, *Sisil-Vits*, *Sankixtoval*, *Muk'ta-Vits*; este último también es llamado *Oxyoket*, aunque sea más conocido como *Huitepec*, su nombre en náhuatl. Como para la mayoría de poblados indígenas hay una toponimia que nombra a las comunidades con referencias geográficas, históricas o mitológicas de la localidad; así, *Zinacantán* es una palabra del náhuatl: *zina* (casa) *catlan* (murciélagos) que significa

¹⁸ Mapa tomado de:
<http://www.inafed.gob.mx/work/encyclopedia/EMM07chiapas/municipios/mapas/07m094.jpg> y
SEDESOL

“casa o tierra de los murciélagos” (Vogt, 1966). En lengua *tsotsil* sus habitantes se denominan *Sots'leb* que también quiere decir “gente de los murciélagos”¹⁹.

El pueblo de Zinacantán, mayoritariamente católico, conserva diversos ritos prehispánicos como el rezo en las cuevas y los cerros (Sheseña, 2009). La principal actividad económica es el cultivo y comercio de flores, así como la elaboración y venta de textiles; estas actividades son tan relevantes que ha inhibido el fenómeno de migración en este municipio, cuando éste es bastante acentuado en el municipio vecino de San Juan Chamula. Un hecho que también hace de Zinacantán un pueblo conocido es porque aquí se encuentra, desde principios de la década de los años 50, el Centro de Integración Social (CIS) no. 9, con el nombre de Dr. Manuel Gamio; este es uno de los cuatro que existen en Chiapas, llamados también *internados*.²⁰ La finalidad de estos centros, en sus primeros años, fue la de ofrecer los servicios de educación primaria a la mayor población infantil posible, que en aquella época (de 1950 a 1990) se encontraba más dispersa en localidades muy pequeñas. Actualmente, dado que el servicio educativo está presente hasta en comunidades bastante lejanas, es poca la población foránea que se inscribe y asiste a estos internados. De la misma manera, muchas de las actividades que antes se desarrollaban en estos centros, como la agricultura, la ganadería, la música y las artesanías, ya no se realizan, o no son tan significativas como al inicio de estos internados.

El promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en el municipio de Zinacantán es de 3.5 años, frente al 6.7 que es el promedio de escolaridad en la entidad. Esto se manifiesta en la condición de rezago educativo que afecta a 56% de la población, lo que significa que 24,343 individuos presentan esta carencia social. En 2010, el

¹⁹ Un relato registrado por Nicolasa, egresada de la ENIIB-JC, en su propuesta didáctica, menciona que los primeros pobladores de Zinacantán llegaron de Palenque. Eran un grupo de personas que por adorar a *Ajveltik sots'* (dios murciélagos), cuarto mes del calendario maya, se enfrentaron con el otro grupo que adoraban a *Chak-mol* (dios de la lluvia), por lo cual salieron huyendo, trayendo siempre consigo una estatua de ámbar en forma de murciélagos. En un principio se asentaron en Tonina, pero ahí no quisieron seguir las prácticas de los sacrificios humanos y continuaron su peregrinación hasta el valle de Jovel (lo que ahora es San Cristóbal de Las Casas). Aquí se dispersaron y fue un grupo de ellos que llegó hasta este valle donde se fundó el pueblo que ahora es Zinacantán (De la Cruz, 2013: 12).

²⁰ Los otros centros se encuentran en los municipios de Salto de Agua, Ocosingo y San Cristóbal de Las Casas.

municipio contaba con 41 escuelas preescolares, 53 primarias generales, 17 primarias indígenas y 13 secundarias. Además, el municipio contaba con dos bachilleratos y ninguna escuela de formación para el trabajo. En los datos de 2010 del CONEVAL, no se registra la ENIIB-JC, no obstante, está funcionando en la cabecera municipal desde 2008.

1.4 La ENIIB Jacinto Canek: sujetos, temporalidad y contexto socioeducativo de investigación

Se caracterizan en este apartado tanto el contexto de la investigación como la temporalidad en las cuales se llevaron a cabo las actividades planeadas y los agentes participantes. Aun cuando se expone aquí de manera general dónde, cuándo y con quiénes se interactuó, no se detallan las actividades realizadas ni los productos obtenidos, ya que estos se expondrán detalladamente en el apartado metodológico.

Ya en apartados anteriores se hizo mención que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC) representa el contexto educativo institucional en el cual se desarrolla la presente investigación.²¹ La gestación como proyecto de esta institución formadora de docentes inicia en 1997 y es hasta octubre del año 2000 que inicia sus labores en el edificio de una escuela primaria en la colonia Erasto Urbina, ubicada en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, con un equipo de profesores comisionados de educación primaria y preescolar indígena.

Al crearse la ENIIB-JC se deja en claro que será una institución cuyas particularidades se definen por el perfil de ingreso de los estudiantes, que son hablantes de alguna lengua indígena, y por el campo donde posteriormente prestarán sus servicios como egresados: escuelas de educación indígena. Para ingresar, los aspirantes deben demostrar sus competencias lingüísticas y comunicativas en una de las lenguas originarias del estado y en el castellano. Cabe mencionar que este criterio no es

²¹ Durante el desarrollo del proceso investigativo se visitó otros espacios de formación de docentes indígenas como la sede de la Universidad Pedagógica Nacional, en Chiapas, con el propósito de contrastar punto de vista en torno a nuestro objeto de estudio.

observado en otras Escuelas Normales que también ofrecen el mismo programa de licenciatura. Además, por provenir de cualquiera de los pueblos originarios del estado, la institución asume que los estudiantes son portadores de conocimientos y prácticas culturales del pueblo al que pertenecen; esto teóricamente les facilitará identificarse con los principios filosóficos y pedagógicos que se promueven en la interculturalidad.

Durante el proceso de formación como docentes, se espera que las competencias lingüísticas y culturales que traen los estudiantes al ingresar sean fortalecidas y junto al desarrollo de las competencias didácticas, prescritas en los planes y programas de estudio, conformen el perfil ideal para responder a las demandas sociales y educativas de sus pueblos de origen. Lo anterior se plantea posible con el acompañamiento de los profesores, quienes deben promover la reflexión sobre los conocimientos propios y fortalecer en su quehacer pedagógico las prácticas sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes.

Asimismo, como escuela indígena se propone promover el fortalecimiento de la identidad étnica, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la ayuda mutua y la responsabilidad social y profesional. Estos valores que deben ser característicos de todo proceso educativo intercultural no siempre son observados en un espacio diverso y por lo mismo en permanente conflicto como es la ENIIB-JC.

La ENIIB-JC impartía, desde su fundación en 2000, la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe con el Plan 1997 que luego se actualizaría en 2004) y a partir de 2009 empezó la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP, plan 1999); ambas se cerraron con la generación que egresó en julio de 2013. En la actualidad se imparten las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, Plan 2012, cuya primera generación (plan piloto)²² egresó en 2015.

²² La ENIIB-JC fue la única en el estado de Chiapas que aceptó iniciar con el Plan 2012, en calidad de piloto (prueba); dado que aún no se terminaban los programas de estudio de los cursos ni existían materiales elaborados, la DGESPE ofreció el apoyo necesario para su implementación y evaluación, lo cual no sucedió.

Tabla 1.1

Caracterización de la planta docente de la Escuela Normal

Situación laboral	Número	Formación académica	Años de servicio en: formación docente	Años de servicio en: otro nivel educativo
Plazas de educación superior	2	Doctorado en: Estudios regionales Estudios mesoamericanos Maestría en: Estudios mesoamericanos Organización de la educación superior Docencia de la educación física Educación y diversidad cultural	5 y 15	15
Plazas interinas temporales	4	Licenciatura LEPEPMI 1990, UPN	15	14
Plazas de comisionadas de otro nivel educativo	1	Maestría en: Ciencias de la educación	5	0
	6	Licenciatura en: Sociología Enseñanza del inglés Sistemas computacionales Psicología clínica	3	0
	1	Maestría en: Educación, mención en currículo y comunidad	6	6
	2	Educación y diversidad cultural Investigación y desarrollo de la educación	6	12

Profesores por lengua materna: *Tseltal* 6; *Tsotsil* 5; *Ch'ol* 2; *Tojolabal* 1; *Español* 6.

Fuente: elaboración propia con datos de la Subdirección Académica (registro de 2015)

La plantilla académica, incluyendo a directivos, está conformada por 21 profesores. De éstos, únicamente ocho docentes tienen una plaza de educación superior en la Escuela Normal, diez docentes son personal interino y tres docentes son personal comisionado (dos de educación primaria y una de preescolar indígena). La formación académica de los ocho docentes homologados es de: dos con doctorado, cuatro con maestría y dos con licenciatura. Los tres comisionados tienen estudios de maestría.²³ De los diez interinos,

²³ Homologados son los profesores que antes pertenecían a la modalidad de educación indígena, sea preescolar o primaria y que, al ser comisionados a la Escuela Normal, gestionaron para que su plaza

cuatro tienen estudios de licenciatura y seis de maestría. Asimismo, 14 trabajadores administrativos forman parte de la plantilla de esta escuela (ver Tabla 1.1).

Uno de los puntos de conflicto en la ENIIB-JC es la relación con la comunidad de Zinacantán, donde se encuentra ubicada la escuela. Como que la mayoría de los estudiantes viene de distintas partes del estado y solo una mínima parte son del pueblo de Zinacantán, en algunas generaciones no son más de 15 estudiantes locales (ver Gráfico 1.1). Esta relación ha tenido diversos momentos de tensión por cuestiones sociales y políticas. Los estudiantes y profesores han participado en acciones de limpieza en el centro del pueblo, en campañas de reforestación y en eventos cívicos y socioculturales; sin embargo, no es una práctica regular, ya que suele darse como una actividad dentro de un curso específico o en determinada festividad. Por su parte, las autoridades locales no consideran a la Escuela Normal como una institución de su municipio, con la cual tengan que cumplir compromisos de infraestructura, o de otro apoyo municipal, ya que el área del terreno que ocupa la Escuela Normal fue donada por el Centro de Integración Social Dr. Manuel Gamio, ubicado en esta misma localidad. Una prueba de la desatención de la autoridad municipal, respecto a la escuela, es que el gobierno del estado ha instruido, desde 2010, a dos administraciones municipales distintas la pavimentación del acceso; sin embargo, ésta apenas se estaba realizando a mediados de 2017.

Tanto la forma en que esta Escuela Normal llegó al municipio, después de los conflictos que se venían suscitando antes de 2008, cuando se rentaba espacios en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, como la situación del terreno donado por el CIS Dr. Manuel Gamio, que se ocupó para las instalaciones, junto a las experiencias conflictivas que se han generado de 2010 a 2015 entre estudiantes, profesores y autoridades educativas, constituyen condiciones adversas que han dificultado la atención de parte del municipio, a la escuela²⁴.

pasara a pertenecer al sistema de Educación Normal, haciéndose para esto un proceso de homologación. Comisionados, son los profesores que ahora han llegado al plantel pero que siguen siendo profesores de educación primaria o preescolar indígena.

²⁴ En los últimos conflictos suscitados entre 2014 y 2015 hubo momentos de tensión debido a la expulsión de 10 estudiantes originarios del pueblo de Zinacantán.

No obstante, las tensiones y las limitaciones descritas, la Escuela Normal se caracteriza por tener estudiantes políticamente participativos, quienes en más de una movilización han logrado que el Gobierno del estado “voltee los ojos” hacia ellos y se les responda favorablemente a algunas peticiones. Hacia finales de 2013, en una movilización que tardó más de 40 días pudieron obtener que se completara la planta académica, aunque con personal interino. En tiempos más recientes, el logro de la construcción de una sala audiovisual que se venía solicitando hace varios años atrás, ha posicionado a los estudiantes como gestores efectivos, aunque no siempre bien vistos por las autoridades educativas, tanto locales como del estado.

Imagen 1.1 Panorámica de las instalaciones de la ENIIB-JC



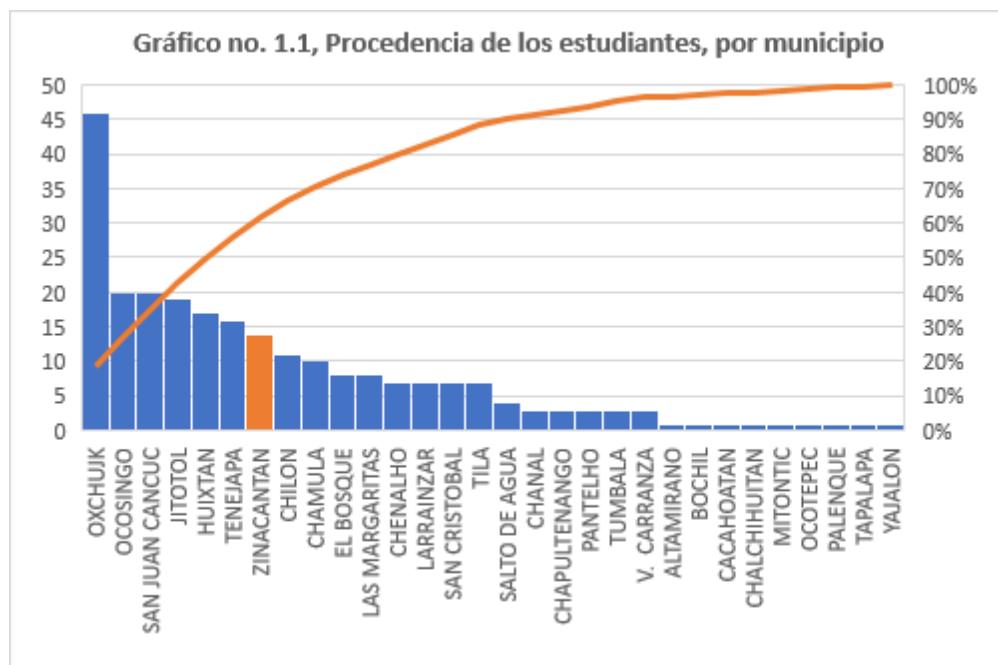
Fuente: fotografía propia

Imagen 1.2 Auditorio terminado de construir en 2015



Fuente: fotografía propia

La matrícula total durante el ciclo escolar 2014-2015, periodo durante el cual se inicia este trabajo de investigación, es de 294 estudiantes. En la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPrimIB) estaban inscritos 197 estudiantes (125 hombres y 72 mujeres); mientras en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPreeIB) había 97 mujeres. En el ciclo escolar 2016-2017, cuando finaliza la investigación, la matrícula total era de 309 estudiantes: 205 en la LEPrimIB (143 hombres y 62 mujeres) y 104 mujeres en la LEPreeIB. La procedencia de los estudiantes durante el periodo 2016-2017 se muestra en el Gráfico 1.1. Aquí pude verse que los estudiantes provienen de 30 de los 122 municipios que integran el estado; no existen estudiantes de 92 municipios. Si los ubicamos por regiones económicas, de las 15 regiones que tiene el estado, estarían aquí representado principalmente cuatro: Altos *tsotsil-tseltal*, Tulijá *tseltal-ch'ol*, Selva lacandona y Meseta comiteca *tojolabal*.



Fuente: elaboración propia con datos de control escolar

El municipio de Oxchujk, es el que más estudiante aporta, seguido de Ocosingo y San Juan Cancuc; estos son municipios con población *tseltal*, junto con Tenejapa, Chilón, Chanal y Yajalón. El municipio que aporta más estudiantes de la lengua *tsotsil* es Jitotol, seguido de Huixtán, Zinacantán, Chamula, El Bosque, San Pedro Chenalhó, San Andrés

Larráinzar, San Cristóbal, Pantelhó, Venustiano Carranza, Bochil, Chalchihuitán y Mitontic. Asimismo, los estudiantes de la lengua *ch'ol* provienen de los municipios de Tila, Salto de Agua, Tumbalá y Palenque. Mientras de los municipios de Chapultenango, Ocotepec y Tapalapa provienen los estudiantes *zoques*. Del municipio de Las Margaritas arriban estudiantes de la lengua *tojolabal y kanjobal* y de Cacahoatán provienen estudiantes de la lengua *mam*.

Los datos por lengua indígena que hablan los estudiantes inscritos y reinscritos en 2014-2015 se muestran en la Tabla 1.2. La Tabla 1.3 muestra los estudiantes que egresaron en julio de 2015 y que son con quienes se inició este proyecto de investigación.

Tabla 1.2

Estudiantes por Licenciatura y lengua (ciclo escolar 2014-2015)

Licenciatura	Por género			Por lengua									Total	
	Hombres	Mujeres	Total	Ch'ol	Tsotsil	Tseltal	Kakchikel	Mam	Tojolabal	Zoque	Akateko	Kanjobal	Bajas	
Primaria	126	70	196	6	81	101	0	2	2	3	0	1	1	196
Prees- colar	0	97	97	16	30	44	0	2	2	2	0	1		97
Total general	126	167	293	22	111	145	0	4	4	5	0	2	1	293

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Escuela Normal.

Tabla 1.3

Estudiantes por lengua materna y licenciatura egresados en julio de 2015

Lengua	Primaria	Preescolar	Total
Tseltal	23	6	29
Tsotsil	13	7	20
Ch'ol	2	8	10
Mam	2	2	4
Tojolabal	0	1	1
Total	40	24	64

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Escuela Normal.

En la Tabla 1.4 están los datos de la población estudiantil, por lengua, inscrita y reinscrita en el periodo 2016-2017, cuando termina esta investigación. Tanto en la población con la que se inicia como con la que se termina esta investigación predominan la población *tseltal* y *tsotsil*. Aunque en el ciclo 2016-2017 aumentó la población *tseltal*, y disminuyó la población *tsotsil*. En cuanto a género, aun cuando aumentó la población masculina, sigue siendo mayor la población femenina, esto debido también al aumento de la matrícula en la LEPreeIB, donde solo se aceptan mujeres.

Tabla 1.4

Estudiantes por Licenciatura y lengua (ciclo escolar 2016-2017)

Licenciatura	Por género				Por lengua									
	Hombres	Mujeres	Total	Ch'ol	Tsotsil	Tseltal	Kakchikel	Mam	Tojolabal	Zoque	Akateko	Kanjobal	Bajas	Total
Primaria	143	62	205	16	70	108	0	1	5	4	0	1	2	205
Preescolar	0	104	104	16	28	56	0	0	1	1	1	1	2	104
Total general	143	166	309	32	98	164	0	1	6	5	1	2	4	309

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Escuela Normal.

Los profesores que aceptaron colaborar con el proyecto son quienes se encontraban asesorando los documentos recepcionales de los estudiantes participantes, durante el ciclo escolar 2014-2015; con ellos se inició el trabajo para la sistematización metodológica; sin embargo, en los talleres que se impartieron entre 2014 y 2017 (periodo total durante el cual se hace el trabajo de campo) participaron entre 18 y 19 de los 20 profesores que integran la plantilla de personal docente.

El grupo de estudiantes que participó en este proceso de investigación inicialmente estuvo integrado por cinco hombres y cinco mujeres que cursaban el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Plan 2012, egresados en julio de 2015. Ya en el octavo semestre, de los 10 jóvenes que iniciaron, únicamente se dio seguimiento, en la construcción de sus documentos de titulación, a cuatro de ellos: tres hombres y una mujer, y se sumó una estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. El trabajo con los cinco estudiantes que participaron directamente se basó en el interés de los mismos, y su disposición para la sistematización de su propio proceso de formación. Además, se conversó con los profesores para que ellos permitieran el trabajo de tutoría. Los cuatro de Primaria realizaron una tesis y la estudiante de Preescolar desarrolló un informe de prácticas. Con dos de los estudiantes de Primaria colaboré como codirector de las tesis.

Para los tres talleres que se impartieron con estudiantes se invitó de manera abierta, logrando la participación de hasta 14 estudiantes. Del primer taller se recuperaron 8 biografías de estudiantes (escritas por ellos mismos), incluyendo a dos de los que participaron directamente. Las redacciones de las biografías integran todas aquellas situaciones o eventos de su vida que fueron determinantes para que ahora estén en la Escuela Normal. Con este ejercicio se había planteado regresar con ellos para reflexionar las historias de vida, pero ya no pudo realizarse. Ya en la última fase del proyecto, que culminó en 2017, se dio apoyo en los foros y mesas de trabajo que los estudiantes, decidieron realizar por si solos para reflexionar el proceso de construcción de sus trabajos de titulación. Las particularidades de la participación de los estudiantes y profesores se exponen en el Capítulo 3 y los productos obtenidos se analizan en los capítulos 6 y 7.

En el capítulo que sigue, ubicándonos en la dimensión teórica, se exponen las principales ideas que se están vertiendo en México y Latinoamérica, acerca de los dos conceptos centrales que aquí se trabajan: investigación educativa y formación inicial de docentes indígenas.

Capítulo 2

Aproximaciones conceptuales para el estudio de las prácticas de investigación en la formación inicial de docentes indígenas

La realidad social no se concibe a partir de leyes, sino de la experiencia gnoseológica del objeto, donde la teoría no tiene otra función que colocar al sujeto frente a la realidad para que pueda pensarla científicamente. (...) la teorización es un momento de reflexión sobre los hacerles, quehaceres, pensares o quereres de un determinado campo de conocimiento, un momento de expresión de los significados de las elaboraciones conceptuales o de la construcción categorial que hacen los sujetos desde determinados espacios y tiempos (Saavedra, 2014: 168).

2.0 Introducción: la tercera semilla germina en el pensamiento

La segunda dimensión es el espacio de la reflexión teórica donde los pensamientos se juntan. Evocaremos en este capítulo lo que distintos pensadores han aportado en torno a dos temáticas consideradas en este estudio como disciplinas emergentes y que convergen en este campo problemático: la investigación educativa en contextos de diversidad cultural y la formación inicial de docentes indígenas en la interculturalidad. En este apartado, si bien se exponen algunas referencias teóricas sobre estas categorías, no pretende ser un exhaustivo estado del arte, pero si dar cuenta de las principales ideas que sobre el particular se están vertiendo específicamente en México y Latinoamérica. Se expone aquí el sentido de cada categoría tanto al dar cuenta del hecho que se estudia como de la postura del propio investigador.

Se tiene en consideración en primer lugar las aportaciones actuales sobre investigación educativa en México; posteriormente se retoman los conceptos de asesoría y tutorías para la investigación en y para la docencia; el enfoque intercultural en la formación

docente en México también es expuesto desde una perspectiva crítica y considerando lo que prescriben los programas vigentes de formación de docentes.

La caracterización del sujeto indígena y su formación como docente, queda implícita al clarificar el papel que juegan en el proceso de investigación y su participación en la construcción del campo problemático. El posicionamiento ideológico-político es explícito, tanto al referirse a los puntos de inflexión entre indigenismo e intertransculturalidad, como lo que se hace evidente en el análisis histórico de la propia Escuela Normal, y la postura que asume el propio investigador. Finalmente se hace un acercamiento a la docencia e investigación como acciones inter-tras culturales y decoloniales, ya que al final de este texto se plantea la construcción de una perspectiva de formación docente que integre estos planteamientos emergentes.

¿Cuál es el papel de la teoría en este proceso de investigación y en el discurso que se elabora? En cada espacio de análisis, tanto de los discursos como de los hechos observados, la reflexión teórica constituye el aporte para comprender los hechos que se estudian, en este caso las prácticas de investigación en la formación docente intercultural.

2.1 El campo de la investigación educativa en México

Tradicionalmente cuando se habla de investigación científica una forma de clasificarla propone dos tipos: básica y aplicada. La investigación básica tiene como finalidad ampliar el conocimiento y su objetivo es formular teorías; mientras la investigación aplicada, se enfoca en la resolución de problemas. La investigación educativa en particular puede responder a ambas finalidades; sin embargo, para la investigación cuya finalidad es ampliar el conocimiento educativo en términos generales le llamaremos aquí *investigación sobre la educación o de la educación*, incluso aun cuando se proponga solucionar problemas en el campo educativo. Así dejamos el concepto de *investigación educativa* para aquella que, además de resolver problemas del campo, promueve procesos formativos en los sujetos que participan; de ahí que podría considerarse a la Escuela Normal, como el espacio idóneo para este tipo de

investigación. No se soslaya, por supuesto, todos aquellos espacios de formación que potencialmente hacen de su praxis curricular, verdaderos procesos de investigación educativa.

Diversos autores coinciden en que la investigación educativa (IE) como campo problemático estudio, es bastante nuevo y por tanto aun en desarrollo; si bien es cierto que podría encontrarse antecedentes en diversas acciones realizadas en el pasado remoto, esta no se configuraba como tal. Martínez (1986) retoma lo que De Landsheere (1986) expresaba: que la investigación educativa en Latinoamérica puede ubicarse sus antecedentes en el Cono Sur, desde fines del siglo XIX y principios del XX, con estudiosos como: Víctor Mercante, Carlos Lamas y Clotilde Guillén de Rezzano en Argentina o Wilhelm Mann y Darío Salas en Chile. Asimismo, Martínez destaca que, a partir de los años 60 del siglo XX, el fortalecimiento de las ciencias del hombre y de la investigación educativa en los Estados Unidos y otros países desarrollados, se observó también, aunque no con la misma fuerza, en los países de América Latina.

En México este fortalecimiento de la incipiente investigación educativa tiene sus referentes en la fundación y desarrollo de instancias como el Centro de Didáctica de la UNAM, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) en 1969 y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional en 1971 (Gutiérrez, 1999). Por otra parte, Morales (2011) explica que, al revisar la historia del campo de la IE, se advierte la lentitud con la que se ha venido desarrollando en México, comparado con otros países. En el ámbito internacional la IE florecía ya en la década de los 60 del siglo pasado, mientras en México hasta 1984, aún estaba en proceso de constitución el campo.

Entre las instituciones pioneras en este campo, en México, tenemos al Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP), fundado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1936 y convertido en 1970 en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE). Este es, para los estudiosos del tema, el origen histórico de la investigación educativa en México, (Colina, 2011); sin embargo, otros cuestionan si la producción que se daba en esa época podía llamarse Investigación Educativa. Más bien, la creación por Pablo Latapí Sarre del

Centro de Estudios Educativos (CEE), en 1963, respaldado por los jesuitas y la iniciativa privada, es reconocido como punto de partida de la IE en México.

Betanzos (2004) al tratar el tema del desarrollo de la investigación educativa en México anota que en 1970 nace también la *investigación educativa*, ligada a la *intervención educativa* y desde 1980 se buscó su articulación con el desarrollo educativo. Según Betanzos, entre 1970 y 1980 se fundan 23 centros y dependencias en universidades públicas, cuando se tenían ya dos instituciones con apoyo de la UNESCO: el Centro Regional de Educación Funcional y Alfabetización para América Latina (CREFAL) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); no obstante, la investigación educativa no era el propósito central de estos organismos. Algunas fechas importantes en proceso de desarrollo son: 1981, año en el que se celebra el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa; 1993 se realiza el II Congreso y de ahí se efectúa cada dos años, en este mismo año se establece el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

El Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana se gesta y desarrolla a la par de estos acontecimientos académicos que suceden en el ámbito nacional. En 1958, cuatro años después de la creación de la Facultad de Pedagogía se crea el Laboratorio de Psicopedagogía, que podría considerarse antecedente del IIE. Este laboratorio se transforma en el Centro de Estudios Educativos (CEE) creado a finales del año 1973, ya con el propósito de realizar actividades de investigación en el ámbito de la educación. En 1978 se cambia la denominación del CEE por la de Centro de Investigaciones Educativas (CIE), y en 1992 el CIE fue reestructurado y se transforma en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). En 2001 el IIE empieza a fortalecer sus funciones con la Maestría en Investigación Educativa y posteriormente con el programa de Doctorado en Investigación Educativa que inició en febrero de 2010.

En la región Sureste, específicamente en Chiapas, el avance es más lento. Morales (2011) afirma que hasta esta fecha no se podía hablar de un campo de IE constituido, ni de grupos o comunidades consolidadas que se dediquen a ello. En general se puede afirmar que es muy incipiente la investigación educativa en Chiapas, y dentro de este

incipiente desarrollo, las escuelas normales quedan aún más en el rezago, respecto a esta actividad. La falta de investigadores formados, y el poco apoyo gubernamental mantiene al estado de Chiapas con muy poca participación en cuanto a la producción del conocimiento en el campo de la investigación educativa.

Si la investigación educativa está aún en desarrollo, la investigación de la investigación educativa es mucho más incipiente. La revisión de los estados del arte sobre este campo, integradas por el COMIE en 2002, y en 2011, nos dan una idea de dónde ha estado el énfasis de los proyectos desarrollados y cuáles son los vacíos que se presentan. El Volumen 1, de la colección: *La investigación educativa en México 1992-2002*, trata específicamente de *El campo de la Investigación educativa*. En las 21 temáticas que integran este texto se encuentran nueve que dan cuenta del estado del arte de la investigación educativa en un número igual de entidades federativas: Baja California, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Guadalajara, Puebla, Sonora, Tlaxcala y Yucatán. Chiapas no aparece en este documento. Asimismo, tampoco pueden encontrarse ningún documento que haga alusión a la investigación educativa que se desarrolla en las Escuelas Normales. Es en el tema 20 titulado: *Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación educativa*, donde Pablo Latapí anota textualmente:

Va a hacer ya 20 años de la definición de la educación normal como educación superior y algunos más de la fundación de las Universidades Pedagógicas, sin que se haya logrado que estas instituciones hagan una contribución significativa a la IE del país en proporción con su importancia; así lo señala repetidas veces este estado de conocimiento. El COMIE debería intentar colaborar con las autoridades respectivas con el fin de estimular el gran potencial que estas instituciones representan para la IE. Una manera sería la de facilitar la vinculación de algunas Universidades Pedagógicas y Escuelas Normales con las instituciones de IE más consolidadas, tanto para llevar a cabo proyectos de carácter nacional (aprovechando la amplia cobertura de esas redes institucionales), como para intensificar la formación de investigadores en ellas. CONACyT y SEP serían sensibles a estas necesidades si se logra que

las instituciones mencionadas propicien las condiciones necesarias y que sus investigadores se motiven. Una coyuntura especialmente favorable es la inminente reforma de la enseñanza secundaria que podría estimular a muchos investigadores de escuelas normales superiores y universidades pedagógicas (Weiss, 2003: 671-672).

De la misma manera, el análisis que se hace del Área 11, Investigación de la investigación educativa, del 11 Congreso de Nacional del COMIE, celebrado en 2011, arroja que de 39 trabajos presentados en esta área, ocho aluden a distintas experiencias de investigación educativa; 16 refieren a estados del arte en distintas entidades federativas; se incluye aquí un trabajo de Morales, que aporta un panorama de la investigación educativa en Chiapas, centrada en las actividades que se realizan principalmente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Por otra parte, se encuentran en esta misma área 15 trabajos sobre formación de investigadores; la mayoría de estos referidos a programas de maestría, pocos sobre doctorado y uno que trata el tema de las escuelas normales titulado: *Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del Estado de México. Los investigadores educativos del Valle de Toluca en el marco de PROMEP*.

En este marco de vacíos, insipierias, intersticios y emergencias se establece una aproximación teórica para la reflexión, interpretación y comprensión tanto de los procesos de investigación que se desarrollan en el contexto socioeducativo al que nos venimos refiriendo, como a la comprensión de lo que se propone como investigación educativa. Martínez (2011) señala:

El debate en torno a si la investigación educativa es una actividad que solo se refiere a la generación de conocimiento o si se puede incluir también proyectos de “intervención” o de innovación educativa, es un tema que no tiene consensos entre los académicos (p. 36).

El autor mencionado recoge las posturas de diversos autores sobre el tema y concluye que no hay consenso sobre a que llamarle *investigación educativa*. Aquí me he propuesto definirla como *la acción sistematizada de comprensión del hecho educativo que promueve de manera crítica, procesos formativos en los participantes, principalmente*

de toma de conciencia y una postura política y pedagógica. En los Capítulos 6 y 7 se sustenta esta conceptualización con los aportes empíricos. Por ello, además de enfatizar en la necesidad de teorizar sobre el campo de la investigación educativa se establece, en el siguiente apartado, una aproximación a los conceptos de formación y tutoría para la investigación en y para la docencia. Se toma en cuenta aquí que nos referimos a los programas de formación inicial de profesores de educación preescolar y primaria, que se imparten en una Escuela Normal y que el campo de trabajo de los profesores egresados es básicamente en comunidades indígenas.

2.2 Asesoría- tutoría en los procesos de investigación educativa

Los conceptos de formación y de tutoría se revisan en torno a dos intencionalidades: la investigación y la docencia; si bien son procesos que se generan recíprocamente, también pueden diferenciarse las finalidades. Es decir, formación en investigación para la docencia y formación docente desde la investigación. Haremos primero un acercamiento al concepto de formación y posteriormente traeremos el concepto de asesoría-tutoría, el cual se concibe ligado a la docencia.

De manera pragmática entendemos que formación implica un *acto de formar*; dar forma de “algo a algo”, lo cual implica un modelo y un objeto-insumo para ser formado. Esto implicaría también una acción vertical y en un solo sentido del agente formador y el objeto que se forma. Sin embargo, en el campo de la educación, la formación es un concepto complejo que da cuenta de una práctica igualmente compleja. Si bien toda práctica educativa tiene una intencionalidad definida, también están inscritas en un contexto cultural y sociopolítico, donde el *objeto-insumo* de formación es más bien un sujeto que también tiene influencia sobre el formador. Ya en la perspectiva del pensamiento complejo, Morin (1994) sostiene que todo producto es al mismo tiempo productor de quien lo produce: el principio de *la recursividad organizacional*.

En la perspectiva técnica, todo proceso de formación (acción de formar) recurre a un modelo, (imagen, prototipo, perfil) hay un sujeto formador (que siguiendo el modelo imprime la forma) y un sujeto-objeto de la formación (que adquiere la forma de acuerdo

con el modelo), así podría definirse las formas de cualquier objeto. En el campo pedagógico, el modelo está sugerido en el currículo, como perfil de egreso que actualmente se expresa como competencias profesionales; el formador (docente) desarrolla una serie de actividades, basadas en el currículo, que ayudan al sujeto en formación (estudiante) ir adquiriendo el perfil propuesto. En la perspectiva técnica resulta simple establecer las comparaciones entre el modelo y el producto para determinar que la acción de formar se ha realizado con éxito, para ello se aplican los exámenes estandarizados; sin embargo, la formación, como proceso educativo y humano no es tan simple.

Así desde el campo pedagógico, entenderemos la formación como un proceso social e histórico y humano, que exige la comprensión de la realidad, de parte de los sujetos que participan en el proceso, para transformarla; esto implica una interrelación individuo-individuo-medio, donde entran en juego conocimientos y prácticas socioculturales. Este proceso formativo no es una acción unilineal con un sujeto formador y un sujeto que se forma, sino que ambos se forman resignificando la realidad sobre la que reflexionan, sin esa rigidez que niega a la educación su carácter de proceso de búsqueda (Freire, 1970). En el caso de la formación docente en la ENIIB-JC, esta constituye un espacio de confluencia de la diversidad étnica de los estudiantes y del cambiante ambiente político y social en el contexto. Por esta razón, la misma profesión va adquiriendo distintos sentidos en el proceso formativo, desde las reivindicaciones de luchas sociales, magisteriales y del propio estudiantado, dependiendo de los sujetos que toman el liderazgo y de las condiciones histórico-sociales.

Lo anterior ayuda a entender la formación docente como un proceso de subjetivación; es decir, de construcción del sujeto histórico. El sujeto, de acuerdo con Foucault (1996), no es una sustancia, es una forma, por tanto, podemos decir que la formación es el efecto *forma* de la subjetivación psíquica y social que se *con-forma* a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. La subjetividad implica un acto de organización compleja, como parte de la relación del sujeto, con el mundo y los otros.

El otro concepto que se estará manejando como parte del andamiaje teórico para comprender los procesos de formación docente es el de asesoría-tutoría. Normalmente se entiende por tutoría al acompañamiento y apoyo que un docente ofrece de manera individual a los estudiantes. La tutoría en ambos casos consiste en la acción de acompañamiento tanto en el proceso de formación docente como en el desarrollo de trabajos de investigación, cuya misión es, como lo plantean Tejada y Arias (2003):

“... proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (p. 26).

Como puede inferirse, la tutoría requiere de una atención personalizada e integral para poder comprender a los estudiantes a partir de los problemas que enfrentan, y otorgar el apoyo necesario cuando es posible. En los lineamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) se señala que el tutor es quien reflexiona sobre las condiciones individuales de los alumnos para orientarlos y ayudarlos durante su formación, considerando siempre el logro de los objetivos académicos básicos para su desempeño en su futura práctica profesional.

El perfil del tutor expuesto en los lineamientos de la ANUIES (2000) considera que este debe mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes, una comunicación permanente para inspirar confianza y aceptación entre los tutorados. El diálogo siempre ha de ser en sentido positivo, manifestando tolerancia hacia las reacciones de los estudiantes. Otras características también son importantes como: ser creativo, crítico, observador y conciliador. Para Cano (2009):

[...] la acción tutorial, más allá de la simple atención a las dudas inmediatas que inquietan a los estudiantes, más allá de la típica consulta de escaparate, habitualmente rutinaria, contemplada, exclusivamente, dentro del “horario de tutorías”, [más bien] se han de entender y practicar, [...] como una actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo

profesor y al ejercicio de sus funciones, como el nivel más cercano y próximo al estudiante, desde una perspectiva multidimensional (p. 183).

El autor mencionado refiere a tres dimensiones de la tutoría: 1) Tutoría vocacional (tránsito Bachillerato–Universidad). 2) Tutoría académica–universitaria (docente y orientadora) y 3) Tutoría profesional–laboral (inserción laboral). En el ámbito de esta investigación nos referiremos más a la segunda dimensión, cuyo foco de atención será, según este mismo autor, la ayuda personalizada y profunda a todos los estudiantes, organizados en pequeños grupos y a lo largo de todo su proceso formativo. En este sentido, la tutoría, en el proceso de formación docente, al concretarse en el acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el diseño y desarrollo de sus proyectos de investigación o de sistematización de su práctica, implica también la acción de asesoría académica. De ahí que la asesoría-tutoría se considera como determinante en el proceso de formación, puesto que el tutor-asesor representa generalmente un “modelo” a seguir por los estudiantes.

Así que, asesorar y dar seguimiento a los proyectos de investigación y/o sistematización de la práctica docente, así como orientar en el proceso de formación de los nuevos docentes, pueden considerarse dos dimensiones de la misma acción, que un tutor puede realizar. Si ubicamos a la investigación como piedra angular en el proceso de formación docente, y si este tiene como contexto socioeducativo la diversidad cultural, se pueden advertir otros significados, ya que el tutor ha de ser sensible a las diferencias y a la comprensión teórica y práctica de lo que significan las relaciones entre culturas distintas. En el siguiente apartado se exponen las aproximaciones históricas y conceptuales que permiten la comprensión de las distintas actuaciones de los sujetos implicados en el proceso de investigación.

2.3 Sujetos de la formación docente: reconstrucción histórica

La caracterización del sujeto y el objeto, como categorías teóricas presentes en toda investigación social es un asunto que siempre requiere de atención para definir el papel que juegan tanto en el proceso investigativo como en la construcción de las realidades

(mundos) en los que interactúa. Ello implica la comprensión de los roles en el marco de las acciones que se realizan y cómo se definen las mismas. Traigo aquí el concepto de Sujeto expresado por Touraine (1997):

La idea misma de Sujeto indica con claridad la prioridad atribuida en estos análisis al individuo. No abstraído de sus pertenencias, sus situaciones y las influencias que sufre, sino definido como actor, capaz de modificar su medio. El actor-Sujeto debe tener la última palabra contra todas las formas de garante metasocial del orden social (p. 86).

Los sujetos en esta investigación son: 1) jóvenes indígenas cuyo rol es de ser estudiantes y aspirantes a ser profesores de educación primaria o preescolar indígena; 2) los formadores de docentes, en su mayoría pertenecientes a alguna de las etnias indígenas del estado. (véase estos datos en el Capítulo 1). Las características del rol que juega cada uno de los sujetos, se inscribe en el marco de las relaciones que se han establecido históricamente con el Estado-nación y con la sociedad hegemónica; relaciones definidas por las políticas que a su vez responden a las concepciones dominantes de cada época. Por tanto, la comprensión de estos roles, y de las relaciones que se establecen, implica la comprensión de las concepciones que están detrás de la definición de políticas de atención, en este caso, las de educación escolar que se desarrolla con la población indígena.

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena han sido diversas en el devenir histórico del país, pero siempre han dejado su impronta que se hace presente en los sujetos contemporáneos. Desde el México virreinal, el tema indígena siempre ha estado en la agenda del grupo en el poder con posturas encontradas en cuanto a su atención. La concepción de razas superiores e inferiores de la época eran determinantes en el tipo de relaciones que se establecían y en las acciones que se desarrollaban. Para el naciente Estado mexicano ya en el siglo XIX, desindianizar al país era una prioridad, en el proceso de construcción de la nación mestiza (la raza de bronce defendida por Vasconcelos), de manera que toda la acción indigenista desde entonces, y llevada a cabo principalmente por la escuela, siempre tuvo la misión de “blanquear a la población”. Quijada (2003) explica cómo la instrumentalización y difusión de pautas culturales y lingüísticas,

historia patria, ceremonias cívicas y otros símbolos presentes en los proyectos educativos del siglo XIX y principios del XX tendían a la consolidación de una identidad colectiva. La escuela va constituyéndose como institución emblemática del Estado nacional mexicano transformándose a lo largo de dos siglos, pero conservando su tarea civilizadora (Dietz y Mateos, 2011).

Para el Estado este proceso de integración del sujeto indígena a la sociedad nacional ha significado liberarse de todo lo que significa o ha significado el indio: atraso, ignorancia, barbarismo, pobreza, miseria, etc. Sigüenza & Fabian (2013) destaca muy bien este imaginario y la concepción tanto del Estado como también de algunos sectores de la sociedad, para remediar la situación. Por ejemplo, asienta que los intelectuales veían que los indios vivían en una situación dramática y para que entraran a la civilización habría que educarlos a fin de que la raza “desgraciada” se regenerara y progresara; su inserción en el sistema productivo aceleraría dicho proceso. En este mismo sentido los periodistas demandaban que el gobierno interviniere para salvar, o sea emancipar, moralizar, desbarbarizar, instruir a la clase indígena. Bauman (2011) define a esta como una de las misiones de la clase instruida de esa época en la cual la cultura era concebida como refinamiento.

Así surge el llamado *Estado pedagógico* (Bauman, 2011) que educa para civilizar y regenerar razas, y la acción principal fue la homogeneización cultural encargada precisamente a la escuela. La nación se asumía como una entidad protectora, representada por el maestro, quien era ejemplo de civilización, por lo cual debía cuidar su apariencia estética, cuidando su higiene personal y forma de vestir.

Es en la década de los años 1940s que se ubica el momento de nacimiento de la educación bilingüe e indígena en América Latina; en consecuencia, en México es también el momento de inicio de la puesta en marcha de diversos proyectos educativos que se han venido sucediendo con distintos enfoques: asimilacionismo, integracionismo (Aguirre, 1992) hasta llegar al planteamiento de la inclusión, al iniciar el siglo XXI²⁵. De acuerdo con Dietz y Mateos (2011) a partir de 1999 se empieza a hablar del enfoque

²⁵ Bastiani, J. et al. (2012) presentan una síntesis de los modelos educativos implementados en la población indígena chiapaneca desde la colonia hasta nuestros días.

intercultural, como una propuesta que habrá de desarrollarse específicamente en la educación indígena, sustituyéndose adjetivamente a la educación bilingüe bicultural. Esta idea continua hasta llegar a la primera década del siglo XXI, cuando se empieza a adoptar la educación intercultural para todos. Al respecto, en una investigación patrocinada por la UNESCO en 2005, y coordinada por Hevia, con relación a las políticas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, para el caso de México plantea:

Los enfoques teóricos de las políticas curriculares de educación intercultural bilingüe para los indígenas distan mucho de la realidad que se viven en las escuelas. En estas aún se encuentra que, en términos de revaloración de la diversidad, el currículo es insensible, la gestión no coadyuva a este propósito, el bilingüismo aditivo aún no se instala dentro de las prácticas comunes de los docentes y persiste el integracionismo. La cultura y la identidad se consideran de manera folklórica y son escasas las metodologías pedagógicas para ofrecer oportunidades relevantes de aprendizaje para los niños (Hevia, 2005: 444).

Frente a la propuesta oficial de educación que no satisface a todos, se empiezan a ver otras experiencias alternativas en educación: por ejemplo, la llamada educación comunalista en Oaxaca, que se autodenomina “movimiento educativo”; es decir, un movimiento político orientado a la reconstitución de los pueblos originarios. Otras experiencias, no tan visibles, se generan incluso en la misma escuela oficial cuando, al adoptar una postura crítica, los docentes evidencian el discurso político de dominación presente en el currículo en su dimensión oculta y plantean, aunque en micro espacios, propuestas educativas distintas. Hay documentación de ello en comunidades michoacanas e incluso en escuelas del Distrito Federal. En Chiapas, específicamente en la región zapatista, a partir del levantamiento en 1994, los integrantes de este movimiento decidieron implementar un enfoque de educación intercultural, concebido desde abajo, en las llamadas escuelas autónomas. La educación zapatista, con este enfoque, se ha venido desarrollando al lado de la educación oficial.

Baronnet (2009) describe y analiza la manera en que surgió la iniciativa educativa autogestionada a cargo de las comunidades zapatistas. La toma de conciencia del Sujeto indígena lo lleva a concebir una alternativa educativa con la finalidad de sustituir la oferta educativa gubernamental, criticada tanto por su desatención como por su descontextualización. Esta, no obstante, es una iniciativa de educación intercultural, lleva un signo distinto y es, en esencia, contrapuesto a lo que oficialmente se entiende como educación intercultural. Bertely (2013) también expone el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), que desarrolla una propuesta política y pedagógica auto-gestiva. Estas alternativas educativas han estado buscando el aval institucional; sin embargo, el Estado no se ha abierto a estas propuestas ya que no solo implica el reconocimiento, sino también proporcionar las oportunidades económicas y materiales para su desarrollo autogestionado.

La creación de escuelas normales indígenas, ya iniciando el siglo XXI, marca una nueva etapa en la política educativa indigenista. Aun cuando esto significó repensar la formación docente, que hasta ese momento únicamente se había atendido de manera remedial, Corona (2003) apunta que, más que los intereses educativos, es la negociación política que da forma a la estructura final del planteamiento curricular, ya que el reconocimiento oficial, que el Estado otorga, lleva implícita la consigna oficial que define la propia política educativa. Lo que se quiere destacar aquí es que ahora los roles que juegan los sujetos participantes, tanto académicos como estudiantes de la Escuela Normal, están definidos a partir de los procesos formativos que han vivido en su paso por la escolarización. Una escolarización que, si bien ha ido cambiando de formato a través del tiempo, en sustancia sigue representando la acción de dominación del Estado.

Ahora, la revisión del planteamiento curricular y la integración del enfoque de la educación intercultural bilingüe exige identificar la orientación teórico-epistemológica para determinar en qué medida los espacios formativos favorecen el “diálogo” intercultural y valora las prácticas socioculturales, con relevancia pedagógica, de los distintos pueblos originarios. En este contexto, la reflexión sobre los procesos de investigación educativa que se impulsan desde el currículo, como medio para enriquecer la perspectiva intercultural, requiere integrar otras perspectivas como lo

inter-transcultural y lo decolonial, para fortalecer los procesos formativos de los sujetos, futuros docentes, que atenderán las escuelas de educación básica en contextos indígenas. Sobre esto se refiere el siguiente apartado.

2.4 Docencia e investigación educativa: hacia un enfoque inter-trascultural

La discusión sobre lo que representa lo intercultural en el ámbito educativo, y específicamente en la formación de docentes indígenas, remite a la revisión de otros enfoques que han prevalecido en la atención a la diversidad cultural, o el derecho a la diferencia. Diversas corrientes de pensamiento, con distintos matices, que tienen como objeto la atención a las diferencias culturales, se han hecho presentes a través de la historia: el pluralismo cultural, el multiculturalismo y el interculturalismo constituyen posiciones ideológicas que responden a concepciones históricamente hegemónicas, desde donde se definen políticas de atención social y sobre todo educativa.

Las distintas posturas respecto a la dinámica de atención al fenómeno de las diferencias culturales están asociadas a la comprensión y conceptualización de lo que llamamos *cultura*. La cultura ha sido siempre objeto de estudio desde diversas perspectivas, que van desde las más tradicionales como el funcionalismo (Malinowski) y el estructuralismo (Radcliffe-Brown y Lévi-Strauss), hasta los planteamientos con el enfoque más interpretativo (Geertz). Cada perspectiva plantea una conceptualización propia que intenta explicar la dinámica social que caracteriza a una población en particular, a partir de la producción cultural. Aquí partimos de un análisis breve del concepto de cultura, para después exponer lo que significa multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad en la óptica de algunos autores, lo que ayudará a tener mayor claridad y discernimiento de los mismos, al fundamentar esta investigación.

Hablar de cultura, es referirse a un concepto polisémico, el cual ha sido revisado por distintos autores y, como ya se mencionó, a partir de diversas perspectivas. De este modo el estudio de la cultura ha requerido de enfoques metodológicos que difieren entre sí, atendiendo a paradigmas definidos desde las escuelas o grupos de

investigación. En México las definiciones más tradicionales de cultura la encontramos en el enfoque integracionista de Aguirre Beltrán (1973) quien refiere a la cultura como un patrón de comportamiento complejo, mediado por creencias, prácticas, conocimientos, habilidades, ideas, valores, hábitos y costumbres. Todo ello es parte de la vida de cualquier grupo de individuos socialmente organizados. Por tanto, la cultura es aquello que identifica al ser humano, que se transmite y hereda por generaciones; aunque la cultura se transforme a través del tiempo es siempre portadora de identidad colectiva e individual. Desde esta postura se definieron diversas acciones dirigidas a las culturas indígenas del México de la postrevolución, que incluso siguen vigentes.

Mas recientemente los estudiosos de la cultura toman como referencia a Geertz (1995), uno de los representantes del enfoque interpretativo en antropología. Según esta perspectiva, la única manera de estudiar las conductas humanas dentro del contexto cultural al cual pertenecen los grupos, es a través de la experiencia y de la observación del investigador. Las manifestaciones de cada cultura deben ser estudiadas de la misma manera que la arqueología estudia el suelo “capa por capa”, comenzando desde la más externa. Por ello, el estudio de las culturas debe partir de la identificación de los símbolos y objetos culturales (capa externa), donde se manifiesta de manera más clara, hasta la capa más profunda, donde se encuentra la matriz de estos símbolos, para comprender los significados. Esta perspectiva define a la cultura como:

[...] un modelo de significaciones encargadas en los símbolos que son transmitidos a través de la historia, un sistema de concepciones heredadas que se expresa simbólicamente y por medio del cual los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes ante ella (Geertz, 1995: 52).

Es decir, la cultura es entendida como el modelo de significaciones presentes en los símbolos y en las prácticas culturales vigentes que se manifiestan en la vida cotidiana de una cultura. Sewell (1999) por su parte, plantea que por cultura debe entenderse una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma con respecto a otras dimensiones tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real, aunque débil coherencia, puesta

continuamente en riesgo a través de la práctica y por ello sujeto a transformaciones. No obstante, que desde la perspectiva crítica e interpretativa se han hecho aportaciones teóricas importantes a los estudios culturales, nuevas corrientes de pensamiento emergentes como el *pensamiento complejo* y *pensamiento líquido* plantean otras miradas para comprender las realidades actuales.

El pensamiento complejo es una perspectiva que viene a proponernos nuevos andamiajes conceptuales para comprender el mundo. Aun cuando no encontramos un concepto de cultura propiamente expresado por Morin, principal representante de esta perspectiva, ni en textos que abordan el pensamiento complejo, si resulta por demás interesante revisar lo que este pensador expresó en 1980, con el concepto de biocultura. Morin, parte de una crítica a la concepción reduccionista de la antropología para dar cuenta de los fenómenos socioculturales, dejando fuera una dimensión básica: lo biológico. Así en *Uniduallidad del hombre*, plantea:

Lo que resulta sorprendente es la expulsión de la vida fuera de las ciencias antroposociales: ser joven, viejo, mujer, niño, nacer, morir, tener padres, una familia, etc., remiten solamente a categorías socioculturales que varían en el tiempo y en el espacio. Por no haberse hecho cargo de ella, la sociología se ha convertido en una ciencia privada de vida. Y nos encontramos ante toda una serie de fenómenos la risa y el llanto, el éxtasis y la amistad, el odio y la piedad, etc. que caen entre la biología y la antropología, en resumen, que no tienen lugar en sitio alguno. El verdadero problema es, pues, poder encontrar el tejido conceptual que nos permita descubrir la existencia de estos fenómenos. Si no, no conseguiremos superar el nivel de una biología subinteligente y de una antropología exangüe (Morín, 1980: 4).

La propuesta de Morin es recuperar lo que el mismo llama “la vieja idea de naturaleza humana”, desde una interpretación bio-antropológica que dé cuenta de la unidad humana de otra manera. Se trata de entender esta naturaleza humana a través de una “diáspora ecológica” y una “diferenciación sociocultural” que comprende todas las diversidades: individuales, étnicas, culturales, sociales. Por ello afirma que el hombre es

un ser biocultural, pero advierte que no se trata solo de juntar dos términos, sino dar cuenta de que cómo se coproducen uno al otro, de ahí que plantea esta doble proposición: “a) todo acto humano es biocultural (comer, beber, dormir, defecar, aparearse, cantar, danzar, pensar o meditar); b) todo acto humano es a la vez totalmente biológico y totalmente cultural” (Morin, 1980: 3). Al final de este artículo Morín concluye que la idea de una definición biocultural del hombre es fundamental y rica en consecuencias y define que el nudo gordiano de la nueva antropología es: “el ser humano es totalmente humano porque es al mismo tiempo plena y totalmente viviente, y plena y totalmente cultural” (Morin, 1980: 5).

Por su parte, Bauman (2011) acuña el concepto de *pensamiento líquido*, para referirse a la dinámica sociohistórica contemporánea donde ninguna de las etapas consecutivas de la vida social puede mantener su forma durante un tiempo prolongado. Así, la característica principal de estos tiempos modernos es la disolución constante de las formas de vida, consideradas sólidas, las cuales son sustituidas por otras cada vez menos sólidas. Respecto a la cultura, este autor considera que:

Liberada de las obligaciones que le habían impuesto sus creadores y operadores -obligaciones consecuentes con el rol primero misional y luego homeostático que cumplía con la sociedad-, la cultura puede ahora concentrarse en la satisfacción y la solución de necesidades y problemas individuales, en pugna con los desafíos y las tribulaciones de las vidas personales (Bauman, 2011: 18).

Bauman sostiene que la cultura de la modernidad líquida se corresponde bien con la libertad individual de elección, entendiendo que “la responsabilidad por la elección y sus consecuencias queda sobre los hombros del individuo, ahora designado gerente general y único ejecutor de su ‘política de vida’” (Bauman, 2011: 18). El autor deja claro que no se trata de un cambio de paradigma ni de su modificación, sino más bien del comienzo de una era posparadigmática, reconociendo que la *modernidad líquida* es una arena donde se libra una constante batalla a muerte contra todo tipo de paradigmas. Además, Bauman afirma:

Ello se aplica tanto al concepto paradigmático heredado de cultura como a la cultura en sentido amplio (es decir, la suma total de los productos artificiales o el excedente de la naturaleza hecho por el ser humano), que aquel concepto intentó captar, asimilar intelectualmente y volver inteligible (Bauman, 2011: 18).

Parafraseando a Bauman, la cultura ahora se ocupa más de ofrecer tentaciones y establecer atracciones, plantando nuevos deseos y necesidades, hay una abrumadora demanda de cambio constante sin dirección. En resumen, la cultura se manifiesta como un depósito de bienes concebidos para el consumo donde el elitismo cultural es la cualidad omnívora; todo entorno cultural puede ser propio y a la vez no pertenecer a ninguno, de ahí que todo sea *líquido*.

En este contexto de conceptualizaciones referimos el concepto de diversidad que define a toda sociedad en todas sus dimensiones; es decir las sociedades son diversas en muchos sentidos: cultural, religiosa, política, ideológica, sexual, aptitudes, etc. La diversidad cultural, dimensión que nos ocupa en este trabajo, puede definirse como la situación existencial de grupos humanos con diferencias socio-culturales en un espacio social y un tiempo determinados. Es la necesidad de atención a la diversidad cultural la que ha devenido en distintas posiciones ideológicas con conceptualizaciones distintas. La multicultura, por ejemplo, como concepto sociológico o de antropología cultural, (Argibay, 2003) alude a la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Desde esta conceptualización se da paso a la corriente llamada multiculturalismo. Desde esta postura queda establecido que las culturas cohabitan, en un espacio, pero influyen poco unas sobre otras y no suelen ser permeables a las demás. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menoscabo, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles (Essomba, 2007).

Al interior de cada una de las corrientes ideológicas que se ocupan de las diferencias culturales existen también posiciones particulares y, por tanto, no son homogéneas. El análisis de multiculturalismo, por ejemplo, nos lleva a revisar, al menos, tres distintas

posturas: conservadoras, liberales o esencialistas. Kincheloe y Steinberg (1999) hacen un recuento de estas posturas y realizan críticas a cada una advirtiendo sobre los riesgos de sustentar acciones en cada uno de estas. Por ejemplo, sobre la tendencia esencialista explican que:

[...] produce cierta clase de superioridad moral entre los miembros del grupo que a veces se traduce en una forma de producción de conocimientos que simplifica la complejidad de la historia. [y continúan] La búsqueda esencialista de la autenticidad en la identidad y la historia conduce a privilegiar la identidad como fundamento para la autoridad política y epistemológica (p. 45).

Mientras las posiciones conservadoras se decantan más por el monoculturalismo, y con la idea de la supremacía del hombre blanco constituyen los representantes del neocolonialismo. Sobre esto, los autores, Kincheloe y Steinberg, anotan: “Haciendo caso omiso de la creciente preocupación por la injusticia social y el sufrimiento de los grupos marginados en las escuelas y otras instituciones sociales, los conservadores le han dado al multiculturalismo el carácter de enemigo interno” (p. 27). Desde esta visión monoculturalista las carencias o problema relacionados con la educación tienen más que ver con los estudiantes, sin considerar, en el análisis, situaciones como la pobreza, el sexism o el racismo.

En la postura liberal, las diferencias no existen y se pregonan la igualdad. Por ejemplo, los multiculturalistas liberales declaran que “[...] los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común” (p. 34). Por tanto, hombres y mujeres, distintas razas y etnidades, comparten más similitudes que diferencias. La crítica que los autores hacen a los liberales es que ese interés exclusivo por la similitud puede llevar a ocultar las situaciones de desigualdad e injusticia que se generan cuando en la raza, la clase social y el género, son determinantes de relaciones de privilegio y opresión.

La propuesta, al final, es clara: desechar posiciones conservadoras, liberales o esencialistas exige una posición crítica misma que se sintetiza en lo que llaman multiculturalismo teórico. El multiculturalismo teórico, tomando como referencia a los

autores mencionados, se interesa principalmente por cuestiones de justicia y cambio social y destacan el papel de la pedagogía en los procesos autoformativos. Aquí lo que plantean al respecto:

[...] la pedagogía se refiere a la producción de identidad, esto es, al modo en que aprendemos a vernos nosotros mismos en relación con el mundo.

[...] esta simple idea de la autoformación nos proporciona los fundamentos para nuestro análisis de la raza, la clase social y el género, y de sus relaciones con cuestiones de democracia, justicia y comunidad (Kincheloe y Steinberg, 1999: 53).

¿Este multiculturalismo teórico es lo que ahora estamos conociendo como interculturalismo? Esto parece ser así, si se toma en cuenta que los autores (Kincheloe y Steinberg) publican este texto entre 1977 y 1999, cuando apenas se empezaba a tratar la cuestión de la interculturalidad. Asimismo, podemos cuestionar por qué llamarle multiculturalismo teórico, cuando la posición es abiertamente crítica y de resistencia que invita a la acción, primero en procesos de autoformación (propuesta pedagógica) para poder incidir en la construcción de la democracia y la justicia (propuesta política) en las relaciones que se establecen entre raza, clase social y género.

El interculturalismo, del cual se empieza a hablar al inicio del siglo XXI, se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento. El punto de vista socio-político de Mato (2005) es que la sociedad intercultural es un proyecto político donde el pluralismo cultural ya existente en la sociedad, busca reconfigurarse para transitar hacia una nueva síntesis cultural, no exenta de intereses de dominación. Las propuestas interculturales suponen según Muñoz (2002) una revitalización multicultural, donde se favorece el dinamismo, la interacción e interrelación entre grupos y minorías étnicas diferenciadas. Los elementos centrales del interculturalismo serían la dimensión política del proyecto, el respeto por y la asunción de la diversidad existente, la recreación de las culturas en

presencia y la emergencia de una nueva síntesis que va más allá, a lo que podría denominarse *transculturalidad*²⁶.

El planteamiento de la interculturalidad, ya convertido en todo un enfoque está siendo muy usado, especialmente en el campo educativo, tanto en Europa como en Estados Unidos, y en América Latina; sin embargo, tiene carga significativa diferenciada que responde al contexto en el que se utiliza. En el ámbito latinoamericano, generalmente, hablar de interculturalidad es referirse a acciones dirigidas a pueblos indígenas, principalmente en el sector educativo, donde se identifica a la “Educación Intercultural Bilingüe” como una de las principales acciones (Ver Muñoz, 2004). Mientras en otros espacios geográficos como en Francia, surge en los años setenta con el propósito de dar una respuesta propicia a la realidad que la inmigración de esa época iba configurando en ese país. Luego se extiende a Canadá, Suiza y Bélgica, más tarde, a países como España e Italia (Ver Dietz y Mateos 2011).

Ahora, ¿cómo debe concebirse la interculturalidad en una sociedad de diversidad cultural y étnica, por ejemplo, México, o particularmente Chiapas? Primero, el origen de la diversidad sociocultural en nuestro país y entidad no tiene que ver con migraciones sino con la existencia histórica de diversas culturas en el territorio que ahora es México y Chiapas²⁷. Segundo, la interculturalidad se plantea como un proceso sociocultural sustentado en la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas locales. Aquí, aun cuando en el discurso se sostenga que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley, así como en las relaciones cotidianas locales y nacionales, aún falta implementar acciones diferenciadas para atender la diversidad. Por ejemplo, la ENIIB-JC, como institución formadora de docentes que atenderán a niñas y niños indígenas, es receptora de jóvenes de distintas lenguas y culturas; sin embargo, estas distintas

²⁶ Se retoma este concepto más adelante.

²⁷ En el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, primer párrafo expresa: La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

lenguas no se hacen presente en el proceso formativo y la atención pedagógica que debiera ser diversa se homogeniza.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de las culturas. El contacto y la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo y el mestizaje cultural, son parte del proceso de construcción de la interculturalidad, lo cual adquiere una nueva dimensión frente al contexto de la globalización económica, política e ideológica, de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes (Jiménez y Malgesini, 1997).

En la época contemporánea estamos viendo el auge de un discurso diverso en cuanto a la comprensión de los procesos históricos, sociales y políticos, pero las acciones aún no se corresponden con este discurso. En los procesos educativos se está centrando la atención en contextos de diversidad cultural; ahora de una perspectiva monocultural se ha ido tomando conciencia cada vez más de una realidad pluricultural, lo que exige políticas y sistemas educativos acordes a estas realidades. En este contexto ha adquirido relevancia histórica y social la cuestión de la educación intercultural, un campo al cual se han dedicado principalmente sociólogos y antropólogos; los educadores nos estamos acercando tardíamente al estudio de los significados y dinámicas que se construyen en las relaciones entre diversidad cultural y enseñanza-aprendizaje escolarizados; de ahí la relevancia de la investigación educativa en contextos de diversidad cultural.

En México Bertely (2011), registra que junto al incremento gradual de la producción académica en este campo se da también, la “aceptación” del enfoque por parte del Estado y se etiqueta a la educación indígena como *educación intercultural y bilingüe*. El contexto socio-político en el que es planteado el nuevo enfoque ha llevado a implementarse de forma preferencial y a veces casi única en contextos indígenas y rurales lo cual constituye, según esta autora, otra cara de la histórica práctica indigenista.

Aun cuando actualmente el debate sobre interculturalidad y multiculturalismo está presente en los círculos académicos, la influencia del enfoque multicultural liberal en las políticas educativas sigue vigente. Cada autor define el concepto de interculturalidad desde un determinado *locus de enunciación*; así hay quienes pueden concebirla como

apolítica y armónica y otro que la ven como espacio y proceso conflictivo; de ahí que las finalidades de la educación intercultural tiendan a responder a objetivos distintos. Medina (2013) advierte sobre esto:

El problema con las acepciones de diversidad e interculturalidad, y con las de “enfoque intercultural”, reside en sus formas de mirar, de reconocer, de escuchar, que imprimen en sus lógicas de articulación, pues su potencialidad heurística subyace en el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia socio-históricos desde los cuales se interpreta y actúa sobre los espacios siempre asimétricos que condicionan las relaciones sociales que buscan nombrar, las cuales no son culturales en sí mismas, sino sociopolíticas, económicas e históricas. (p. 153)

La interculturalidad, como política de Estado, tal como se ha expuesto, supone una decisión de arriba hacia abajo y, por tanto, una relación de culturas mayoritarias sobre las minoritarias “o minorizadas”. Esto plantea una interculturalidad vertical, que se opondría a lo que aquí denominaremos como interculturalidad horizontal, construida por los propios pueblos, como parte de su propia dinámica histórica de vida. En este contexto es relevante ubicar los diversos discursos identificando los particulares *locus de enunciación* que Bertely (2013) apunta, los cuales se ubican según la direccionalidad o puntos de partida de las propuestas: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. Aquí al incluirse también una propuesta horizontal, habría que incorporar la direccionalidad derecha a izquierda y viceversa, es decir la enunciación que parte de los propios grupos minorizados no para referirse a la cultura hegemónica sino para referirse a sí mismos, y reafirmar las relaciones que se establecen entre pueblos no mayoritarios que promueven esta interculturalidad horizontal.

El término de interculturalidad horizontal plantea así un momento de tránsito conceptual y metódico hacia la *transculturalidad* ya mencionada líneas arriba; en otras palabras, la interacción cotidiana, a partir de necesidades mutuas entre pueblos o culturas, plantea cierto relativismo en las fronteras, por lo cual un pueblo se ve reproduciendo pautas culturales de otros, sin que esto haya significado prácticas violentas; es solo la incorporación de nuevos elementos culturales que se resignifican

al interior de la propia cultura. Esto en Chiapas es bastante visible; aun cuando se tenga identificado las regiones que ocupan los distintos pueblos, cuando se observan algunas prácticas culturales de pueblos vecinos, éstas comparten características de ambas culturas. Incluso en la relación con la cultura hegemónica se traen otros elementos culturales, por ejemplo, el *rock tsotsil*, que ya forma parte del consumo musical en pueblos como Zinacantán y San Juan Chamula.

No obstante, los ejemplos anteriores muestran en la misma cotidianidad la interculturalidad que garantiza la equidad y reciprocidad entre las culturas, esto resulta un contrasentido, en las políticas actuales; nos seguimos encontrando con prácticas institucionales que suponen la existencia de una “interculturalidad vertical” excluyente, con una propuesta de cultura hegemónica. Lo que puede verse en estas discusiones es, según Verdín (2008), que tanto el multiculturalismo como la interculturalidad vertical tienden a la asimilación y al integracionismo de las culturas “inferiores”, “retrasadas” a los núcleos “culturalmente fuertes” o, mejor dicho, a los núcleos tecnológicamente avanzados o “núcleos de economías hegemónicas” desde donde se estaría negando *lo transcultural*.

La noción de transculturación fue planteada en 1940 por Fernando Ortiz, investigador cubano, cuyos trabajos se enfocaron a estudios sociológicos y etnográficos de las culturas que han contribuido a la formación de los países latinoamericanos y el Caribe. El concepto de transculturalidad es también reforzado por Malinowski, en la introducción del ensayo de Ortiz (1940) donde plantea que la transculturación es un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente. Este concepto se mostraba distinto a la aculturación que se empezaba también a manejar en esa época y que implicaba la sustitución de una cultura por otra, en un proceso violento y discriminatorio. Pacheco (2014) advierte eso mismo y comenta la decisión de Ortiz por usar este concepto de la siguiente manera:

Ahora bien, poner el concepto de transculturación dentro del debate latinoamericano contemporáneo no puede dejar de lado una de las

intenciones centrales de Ortiz al momento de introducir el vocablo dentro de la discusión antropológica: posicionarse en relación con la clásica nomenclatura de aculturación, bajo la cual se trató de explicar el proceso conflictivo y complejo que construyó la identidad en América Latina. La aculturación tenía como limitante pensar en la destrucción total de las bases culturales originarias (p. 124).

El concepto de transculturalidad, como se viene construyendo, nos ayuda a entender más los procesos de “hibridación” que ya eran considerados por García (1989) o la idea de *Ch'íxi*, expuesto por Rivera (2010); es decir el proceso que hace que un sujeto asuma como propios los elementos culturales indígenas siendo ladino, o viceversa, produciendo nuevos elementos y objetos culturales desde esa nueva identidad. De esta manera la transculturalidad puede entenderse como el acercamiento entre diferentes culturas que establecen vínculos de intercambio de prácticas y significados, casi creando hechos culturales nuevos, una forma de sincretismo no de unión, ni de integración cultural promovida por la hegemonía de una cultura. Zebadúa (2011) se refiere a la trasculturalidad como “... un proceso social donde se desarrollan constructos identitarios multiplicados que se concibe también como un proceso de flexibilización de fronteras culturales” (p. 37). Esto estaría dando origen a lo que Bauman (2011) denomina “la diáspora” como una expresión de las migraciones. De esta manera, para poder dar cuenta de forma integral de los hechos que tienen lugar en estos encuentros entre pueblos podemos usar el binomio *inter-transcultural*.

Ante lo expuesto, la intención es reflexionar sobre la práctica educativa escolarizada e identificar sus implicaciones políticas, sociales y culturales, así como los vacíos o intersticios que se identifican en las políticas públicas y en la práctica cotidiana, para establecer acciones que favorezcan la equidad y combatan las desigualdades relacionadas con las diferencias socioculturales. Ya expusimos que los pedagogos no siempre estamos siendo actores en estas discusiones que tiene que ver con la práctica educativa en contextos de diversidad cultural, por tanto, nuestra práctica educativa está más mediada por posiciones sociológicas y antropológicas. Específicamente la reflexión debe traer a la discusión las prácticas pedagógicas en los espacios de formación docente

con presencia de sujetos de diversos orígenes étnicos. Gorski (2008) propone revisar lo que se viene haciendo como educación intercultural y ante esto plantea dos preguntas interesantes: ¿Defendemos y practicamos la educación intercultural siempre y cuando no perturbe el orden sociopolítico existente, o con tal de que no problematizemos nuestros privilegios? ¿Podemos practicar una educación intercultural que no insista en la reconstrucción social, para la equidad y la justicia, sin hacernos nosotros mismos cómplices de la inequidad y la justicia existente?

El mismo Gorski señala que estas preguntas obligan a todos los que nos llamamos educadores interculturales a reexaminar las filosofías, las motivaciones y visiones del mundo que subyacen en nuestras conciencias y trabajo. En el campo problemático en el que nos situamos tendríamos que preguntarnos sobre las prácticas de investigación que se desarrollan. ¿Los proyectos de investigación, que se desarrollan en el marco de la formación docente consideran incidir en las realidades sociopolíticas de las comunidades indígenas? ¿de qué manera los estudiantes, futuros profesores, se implican, como sujetos, en la reconstrucción de las prácticas pedagógicas colonizadoras? ¿Cuál es el papel y como lo desempeñan los formadores de docentes al atender estudiantes de diferentes orígenes étnicos? Gorski advierte que lo más destructivo que podemos hacer los educadores es privar de derechos a las personas en nombre de lo que estamos llamando *educación intercultural*.

Gorski también hace una crítica puntual a las prácticas educativas colonizadoras, que tienen su sustento ideológico en lo que llama *Teoría del déficit*. Él mismo caracteriza, a esta teoría desde Collins, como la que sostiene que la desigualdad no es el resultado de desigualdades sistémicas en el acceso al poder, sino más bien de las deficiencias intelectuales y éticas en determinados grupos de personas. Después de estos señalamientos que se hace a la práctica educativa al servicio del poder, Gorski deja clara su postura también coincidente con el multiculturalismo teórico ya revisado antes. Y como respondiendo a las dudas sobre la naturaleza de lo teórico, expone las resistencias que se encuentran sobre el particular entre los profesores, que pueden “relajarse” en el pragmatismo, etiquetando a lo teórico como alejado de las realidades que se viven en el aula.

La cultura del pragmatismo inclina los discursos teóricos o filosóficos a favor de la aplicación de estrategias prácticas inmediatas. Por tanto, al ser víctimas de esta cultura del pragmatismo esto se manifiesta en una desprofesionalización de la profesión de educador. El riesgo es que el formador, quede atrapado en el discurso de reformas educativas, como las que se enfatizan en México, que enfatizan en cambios de menor importancia, y se dejan intactos aquellos espacios donde pueden provocarse cambios en la conciencia de los propios sujetos. Dos aspectos son ineludibles hacer consciente en el estudiante que aspira a ser profesor: su situación histórica y el rol que debe desempeñar.

No puede soslayarse el hecho de que aun cuando los estudiantes puedan mostrar su pertenencia a un pueblo indígena a través de su lengua, vestuario u otras prácticas socioculturales, la mayoría ya no provienen de comunidades 100% rurales ni de padres que tengan como principal actividad las labores del campo. Por tanto, el promover actividades de reconocimiento de los elementos culturales propios durante su proceso formativo coadyuva a lo que la propia escuela tiene como lema: conciencia étnica y responsabilidad social.

Hasta aquí estas aproximaciones teóricas, que permite ubicar el estudio dentro de la discusión actual sobre formación de docentes indígenas, con el enfoque intercultural planteado por el Estado, que aquí estaremos nombrándolo inter-transcultural, cuando nos refiramos a lo que estamos construyendo como parte de esta investigación. No se agota en este apartado la discusión teórica dado que, en el siguiente capítulo, que trata la metodología desarrollada, se incorporan otros conceptos presentes en la investigación que, en los capítulos subsiguientes ayudan a reflexionar sobre la investigación misma donde los sujetos participantes, en su interacción con el contexto socioeducativo, hacen emergir nuevas discusiones.

Capítulo 3

Etnometodología y doble reflexividad: el diseño metodológico

Todo proyecto, teoría o procedimiento ha de ser juzgado por sus propios méritos y de acuerdo con criterios que se adecuen al proceso en cuestión. La idea de un método universal y estable que sea medida inmutable de adecuación, así como la idea de una racionalidad universal y estable, son tan fantásticas como la idea de un instrumento de medición universal y estable que mida cualquier magnitud al margen de las circunstancias (Feyerabend, 1998: 114).

3.0 Introducción: la cuarta semilla germina en los procesos metodológicos

La tercera dimensión del campo problemático es la metódica a la cual nos referiremos en este capítulo. El punto de partida es la caracterización general del estudio y la reflexión teórica-metodológica sobre la intencionalidad que tiene la investigación. El enfoque de la etnometodología y la reflexividad se consideran como complementarios en todo el proceso de la investigación. La propuesta horizontal y reflexiva, que aquí se describe, promueve la co-teorización del campo problemático y define las relaciones entre investigador, docentes y estudiantes, como un ejercicio socio-epistemológico.

Finalmente, este capítulo cierra con el planteamiento de una propuesta intercultural de análisis y sistematización epistémico-metodológica que se construye integrando principios del pensamiento maya recuperado de la literatura clásica prehispánica, junto a conceptos similares encontrados en otras cosmovisiones originarias de América. Esta propuesta de sistematización se hace explícita en toda la investigación, así como en la organización de los datos encontrados y el discurso elaborado a partir de éstos.

3.1 Generalidades del estudio

La investigación, aun cuando se considere de tipo básica, exploratoria, con una fase documental y otra de campo, al final incorpora los acontecimientos que alteraron la dinámica del contexto socioeducativo, como un efecto del proceso investigativo. Las fases, documental y de campo, no se conciben linealmente, sino como un conjunto de acciones implicadas en un solo proceso, que se ajustan no únicamente a los alcances teóricos del proyecto, sino también a las características de los espacios físicos y temporales, así como a los sujetos participantes.

La revisión documental es, de acuerdo con Latorre, Rincón y Arnal (2003) el proceso dinámico que consiste principalmente en la búsqueda, clasificación, recuperación y distribución de la información obtenida de medios escritos o audiovisuales. Este proceso de revisión documental se desarrolló, de manera simultánea al trabajo de campo, de forma tal, que el uso de la información recabada y el sentido de la misma, así como su presentación en el presente documento, está en relación con los datos que se fueron construyendo en el desarrollo de las actividades de investigación.

El trabajo de campo, por su parte, implicó todas las actividades realizadas en el contexto socioeducativo de la investigación y con los sujetos participantes. La intencionalidad planteada exigió la reflexión constante del propio enfoque metodológico al considerar la construcción de relaciones distintas entre los participantes y el objeto de estudio durante el proceso de investigación. La reflexión como acción inherente al planteamiento metodológico es importante ya que abarca todo el proceso de construcción del campo problemático. De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1995) todo objeto de estudio es una construcción que se desarrolla con el tiempo; es decir, no es dada de una vez y para siempre, pues se transforma según el contexto social e histórico. En este caso, la construcción del campo problemático no es algo que se haya logrado en definitiva mediante una planificación previa, más bien fue un trabajo lento que se vino desarrollando mediante sucesivas correcciones y precisiones a lo largo de todo el proceso de investigación.

La investigación se plantea desde un enfoque etnográfico-reflexivo, y se destaca la necesidad de construir relaciones horizontales en el proceso de investigación. Dietz

(2011), quien también refiere a Crapanzano, Marcus & Cushman y a Geertz, sugiere que, en este replanteamiento de la etnografía como experiencia dialógica, el trabajo de campo puede definirse como una tarea hermenéutica de auto-reflexión frente a la experiencia del otro. En esta tesis, el recurso de la observación participante, clásico en etnografía, conjuga experiencia e interpretación haciendo del relato etnográfico una construcción colectiva. En el presente trabajo esta “autoría plural” se manifiesta en la aportación de textos que hacen los propios estudiantes y docentes participantes.

Plantear de esta manera la dimensión metodológica, junto a la propuesta de sistematización que se construye con referentes del pensamiento maya que se presenta más adelante, tiene la finalidad de impulsar un proceso de-colonizador en la construcción de conocimientos. Sin embargo, también se busca cuidar de no recaer, como advierte Dietz (2011), en la trampa del etnocentrismo o de esencialismos que pudieran desvirtuar el proceso investigativo o las conclusiones a las que se lleguen. Dietz también subraya la identificación de dos procesos reflexivos distintos que no deben pasarse por alto: el del actor social, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador, que interactúan en una “doble hermenéutica”. A partir de estas precisiones la etnografía reflexiva se convierte más bien en doblemente reflexiva y se deja en claro que las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica emic versus etic, las incongruencias deben ser interpretadas como “inconsistencias coherentes” que reflejan la lógica específica de la institución analizada (en este caso: la ENIIB-JC) y de los actores que colaboran conmigo en este proceso.

Al considerar que un trabajo de investigación como el que se plantea también tiene una intención descolonizante, se requiere reconocer de manera explícita las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles y que ya Dietz (2011: 17) identifica y las describe de la siguiente manera:

1. Entre el investigador (persona), la ciencia (institución) y el grupo estudiado, así como la o las sociedades.
2. Entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las estructuras circundantes.

-
3. Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación”.
 4. Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegémónico, y otras formas de conocimiento contra-hegémónico.
 5. Entre un enfoque *etic* (necesariamente parcial) y un enfoque *emic* también parcial, que se complementan en la dinámica de actuación co-laborativa de los participantes.

Volviendo a los dos procesos reflexivos señalado por Dietz, el primero tiene lugar con los agentes que reflexionan acerca de su quehacer cotidiano, representado en este trabajo por los estudiantes y profesores. El segundo proceso se desarrolla en la actividad meta-cotidiana del investigador, que asume la responsabilidad ética en la construcción del campo problemático. La doble hermenéutica, que se genera entre estos dos procesos y los agentes del mismo, (sujetos participantes e investigador) da como resultado una “inter-teorización”; esto es, una síntesis de la mirada académica-acompañante y la mirada auto reflexiva de los participantes, (Dietz, 2011) lo cual quedará expresado en la construcción discursiva, que dan cuenta también de una perspectiva socio-epistemológica de la investigación

Este acercamiento a la comprensión del enfoque de la doble reflexividad en la investigación aporta elementos metodológicos para interactuar en nuestro espacio de investigación: el contexto socioeducativo representado por la Escuela Normal. La revisión y análisis de los instrumentos preliminares ya aplicados tanto a estudiantes como a profesores y la observación de la dinámica intra-institucional que se vive en la Escuela Normal, me permitió elaborar puntos de partida para llegar a la construcción de un marco de interpretación colectiva de esta misma dinámica. Algunas de las actividades planeadas fueron renegociadas para responder a la demanda interna, complementándose de esta manera el alcance de las intencionalidades ya expuestas.

Otro asunto por considerar aquí es el manejo de los registros obtenidos de fuentes documentales. En trabajos de corte cuantitativo generalmente encontraremos una extensa revisión bibliográfica al inicio, para presentar el problema y eventualmente al

final, para comparar y discutir los resultados respecto al objeto de estudio y de esta manera proporcionar un marco teórico a las preguntas de investigación e hipótesis. En el presente estudio la revisión de la literatura es significativa en tanto las fuentes aporten los andamiajes necesarios para la construcción y comprensión del campo problemático y su relación con las intencionalidades de la investigación. Por tanto, no se prescribe o elabora un marco teórico, sino una exposición de conceptos centrales analizados a la luz del mismo proceso histórico en el que han sido construidos, para discutir su significatividad o pertinencia en el contexto actual, y particularmente en este trabajo de investigación. Esto es, un contexto conceptual donde los autores consultados, además de proveernos de sus aportaciones teóricas sobre los conceptos transversales de la investigación, ayudaron a la reflexión de la cotidianidad, en los espacios de interacción académica, con profesores y estudiantes de la Escuela Normal.

El trabajo de campo consistió en la realización de las actividades que se detallan más adelante en el apartado 3.3 que involucraron a los distintos sujetos participantes. El carácter de investigación cualitativa se manifiesta tanto en la concepción de la realidad como en el papel que desempeñan los sujetos que participan y las relaciones que se establecen entre los sujetos y el campo problemático. León (2010) expresa lo siguiente:

La investigación cualitativa concibe lo real como fenómenos contextualizados, se preocupa por la capacidad humana de producir símbolos de procedimientos interpretativos. Los fenómenos no son aislados o analizados, son comprendidos a través de un proceso de recuperación de contextos y de significados. Es decir, aquello que se manifiesta, lo que es posible ver, debe ser recuperado, descrito e interpretado desde su contexto natural (p. 118).

Respecto al papel de los sujetos y las relaciones que se establecen con el objeto cognoscible, León explica que: “El eje central del conocimiento no está en el objeto sino en los sujetos que interpretan, que conocen, que le dan sentido al mundo y a los fenómenos” Asimismo, retomando a Sánchez (1998) plantea que: “El criterio de verdad no reside en la pretendida objetividad, o fidelidad al objeto, sino en el resultado del consenso intersubjetivo” (León, 2010: 121).

De esta manera, el carácter cualitativo de la investigación se observó en la interacción constante, lo que favoreció la participación de los estudiantes y profesores. La realización de entrevistas, los talleres de análisis de los datos recabados con profesores y estudiantes y la asesoría académica a estudiantes de séptimo y octavo semestres, como actividades principales, permitieron trabajar sobre las intencionalidades de la investigación, al recuperar los textos tanto orales como escritos y llevarlos a la reflexión constante con los propios sujetos.

Asimismo, la observación y la reflexión permanente constituyeron los soportes metodológicos propios del enfoque ya expuesto. De este modo, el caminar hacia la intencionalidad implicó la reflexión constante del propio proceso de investigación, para favorecer la construcción de relaciones distintas entre los participantes y el campo problemático, a partir de las situaciones observadas.

La necesidad de la reflexión crítica sobre el proceso de investigación también implica centrar la atención tanto en el dato o el archivo que se registra, como en la forma en que estos archivos se construyen, considerando aquí los efectos de las estructuras sociales asimétricas en la construcción de imaginarios. Es en este sentido que adquiere importancia la vigilancia epistemológica planteada también por Bourdieu (2003) y Bachelard (1999); es decir, cada instrumento o espacio de interacción con los sujetos investigados o con el objeto de estudio, debe estar sometido a la crítica y la autocritica, propios de un proceso reflexivo que permita el desarrollo de “una investigación responsable y comprometida”.

Regresando a mi primer referente empírico (yo mismo y el proceso iniciado y a quien refiere la segunda finalidad de la investigación) siento que, sin ser oficialmente parte de la comunidad normalista, tampoco soy ajeno a ella; durante este proceso de investigación no he tenido una adscripción oficial al plantel; sin embargo, en la negociación con los directivos y académicos ellos han aceptado mi permanencia en la escuela para realizar este estudio. Esto me permitió implicarme en las actividades con los grupos de trabajo, al coordinar los talleres con profesores y estudiantes (de séptimo y octavos semestres) y participar en los eventos socioculturales y académicos de la

escuela. No obstante, esta cercanía también hubo momentos en los que se estableció cierta distancia, para poder analizar, los datos que se iban elaborando.

En casi dos años de estar como profesor y un año y medio como subdirector académico en la Escuela Normal, pude percibirme de lo difícil que era lograr la total aceptación de la comunidad normalista (profesores y estudiantes). A veces hay necesidad de sentirse totalmente aceptado por todos los académicos y estudiantes; sin embargo, el primer instrumento aplicado para valorar su disposición a participar en este proyecto muestra que una tercera parte de los académicos no mostraron interés en participar. Por su parte, los estudiantes tuvieron diferentes comportamientos, considerando que trabajé prácticamente con tres generaciones: 2011-2015, 2012-2016 y 2013-2017. Los datos generales de la población estudiantil han sido expuestos en el capítulo anterior.

Los resultados que se analizarán más adelante ayudan a definir tres actitudes asociadas respectivamente a cada generación de estudiantes: Interés, desconfianza y participación. Los de la generación 2011-2015 se mostraron interesados en participar al principio del proyecto, pero el tiempo con ellos no fue suficiente. Los estudiantes del periodo 2012-2016 se mostraron con desconfianza, (siento que afectó el hecho de haber dejado la subdirección académica en momentos en que la escuela atravesaba una crisis, y esta generación tenía apenas dos semestres de estudios). Sin embargo, considero que estas percepciones de desconfianza también fueron benéficas para el proceso ya que en determinados momentos se pudieron confrontar puntos de vista que, aun cuando podían ser vertidos desde lo emocional (motivados por diferencias personales y/o profesionales), formaron parte de los registros, objeto de análisis y reflexión. Por su parte, la generación que estudiaron en el periodo 2013-2017, mostraron un interés alto como actores de su propio proceso de formación, involucrándose en acciones de fortalecimiento de las actividades de asesoría y tutoría académica. Estas acciones serán también analizadas en apartados subsiguientes.

El proceso de investigación se inicia con mis intencionalidades construidas en otro momento, en condiciones sociohistóricas distintas; sin embargo, aun cuando la propia metodología que se plantea asume la reconstrucción del campo problemático durante el trayecto, se destacan dos situaciones que afectaron en gran medida este proceso: 1)

la violencia ejercida contra estudiantes normalistas, en el estado de Guerrero, en septiembre de 2014; y 2) los actos de protesta en contra de las reformas iniciadas en el país en 2013 y agudizadas en 2015-2016, principalmente contra la reforma educativa, que afecta directamente la situación laboral de los docentes. Estas situaciones ofrecen un marco de actuación que se redefine ante las circunstancias históricas que se desarrollan y aportan nuevos referentes para la reflexión, en cada contexto socioeducativo de investigación.

En la práctica, el proceso de indagación, que implica tanto la definición de instrumentos como lo que hacemos con ellos, se fue transformando a la par de la evolución de los hechos que se desarrollan en este contexto socio-político. Por ejemplo, la primera guía de entrevista dejó de tener relevancia cuando nuevos hechos o sujetos aparecieron en el escenario. Asimismo, los hechos observados que podían ser adjudicados a determinada causa, al ser reanalizados cuando aparecían nuevos datos, emergidos de la observación o de los discursos, mostraban relaciones cada vez más complejas.

Bourdieu (2003) plantea que en el proceso de investigación cuantitativa (y con un instrumento específico: la encuesta) es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas; es él quien, las más de las veces, asigna a la técnica en cuestión, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado. Sin embargo, al afiliarnos al enfoque cualitativo nos podemos preguntar al inicio y durante la investigación: ¿cómo puede el investigador desechar sus propias intencionalidades y conversar con los sujetos históricos, que están aquí y ahora con emociones y motivaciones distintas? ¿Qué papel debe jugar el contexto fenomenológico en la reflexión de las intencionalidades? ¿En qué momento la palabra del otro se convierte en “nuestra palabra”?

De la misma manera Bourdieu (2003) alerta que, si bien el interrogatorio científico por definición excluye la intención de ejercer cualquier forma de violencia simbólica capaz de afectar las respuestas, no es posible confiar exclusivamente en la buena voluntad, porque en la naturaleza misma de la relación del instrumento con los sujetos y las intencionalidades, están inscritas todo tipo de distorsiones. Lo ideal quizás sería que, en esta idea de la reflexividad, la entrevista, por ejemplo, pudiera efectivamente

considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada dice el mismo autor. Una reflexión que emerge de esto es: si yo mismo represento mis intencionalidades o viceversa, ¿cómo olvidarme de mí mismo y convertir mi mirada en la mirada del otro?

Para ir resolviendo estas cuestiones es que se recurre a la comprensión de la doble reflexividad ya argumentada líneas arriba. El asunto aquí es dejar claro cómo ésta es posible en el proceso metodológico de acercamiento a las realidades socioeducativas. Para este efecto retomo las ideas planteadas por Dietz (2011) quien, refiriéndose a la “etnografía experimental” planteada por Marcus & Cushman define la nueva tarea de lo que se llamaría una antropología “post-moderna”. Esto implica centrar el foco de atención del trabajo de campo en un ejercicio hermenéutico donde las locuciones de los sujetos que participan son punto de partida para construir un discurso reflexivo: en este caso, hacer que la voz de los estudiantes y profesores se hagan presentes en la construcción discursiva, lo cual no necesariamente será de manera textual sino co-reflexionada.

3.2 La Etnometodología y el acercamiento a los sujetos

Ya en la caracterización general del estudio, al ubicarse dentro de una perspectiva cualitativa, se estableció que el trabajo de campo se constituye en una actividad hermenéutica; un proceso auto-reflexivo que tiene como referente el contexto socioeducativo y “la experiencia del otro”. Por otra parte, la observación participante, los grupos de discusión y las charlas con los participantes son entendidas como actividades dialécticas que ayudan a tejer una red semántica entre experiencia e interpretación, que posteriormente conformará el discurso que construye el investigador desde la palabra de los otros.

Tanto la definición paradigmática como de la dinámica que se implementaría con los agentes participantes nos llevó a explorar uno de los enfoques que más respondía al propio campo problemático y a la intencionalidad planteada: la etnometodología. Esta se considera como una posibilidad más de acercarse al estudio de la vida cotidiana de

los grupos humanos, para comprender esta cotidianidad y construir alternativas de actuación, con los propios sujetos.

Al analizar los orígenes de la etnometodología podremos ver que se ha nutrido de corrientes sociológicas. El estudio de la vida cotidiana es su campo, donde se opone el mundo del lego al mundo del científico; donde se ve el sentido común como el espacio epistémico al que hay que recurrir para refutar ciertas creencias o analizar las prácticas. Garfinkel (1974)²⁸ define la relevancia de la Etnometodología en la investigación social, al plantear que como investigadores nos interesa saber cómo la sociedad se cohesiona; cómo se hace eso; cómo se lleva a cabo; cuáles son las estructuras sociales de las actividades cotidianas. Podemos estudiar cómo las personas, en tanto son parte de ordenamientos cotidianos, emplean los rasgos de ese ordenamiento para hacer que tengan efecto para los otros miembros esa pautas o patrones de conducta, visiblemente organizados.

La etnometodología define cuatro posibles espacios de conocer que implican también estilos o formas particulares de investigar: las prácticas, las conversaciones, la sociología cognitiva y el grupo de análisis. Estos cuatro espacios convergen en este trabajo configurándose el esquema tetradimensional de trabajo que se viene siguiendo:

- 1) Los grupos de discusión, *como grupo de análisis*, que se organizaron para este efecto constituyeron espacios donde se movieron distintos significados al reflexionar en colectivo la cotidianidad académica; es decir, fue el espacio de recuperación de la experiencia grupal.
- 2) La *sociología cognitiva*, sustentada en la socio-epistemología, constituye la base para construir el discurso que da cuenta de la cotidianidad, los conocimientos, los procesos y las prácticas que se resignifican, a partir de la reflexión colectiva. Como espacio de co-teorización, es más que un momento en la actividad de investigación y más bien constituye un proceso intrínseco, presente en cada encuentro que tiene lugar en talleres o entrevistas.

²⁸ Garfinkel, H., en 1968 presenta su "Discusión: El origen del término *etnometodología*" que forma parte de las Actas del Simposio de Purdue en etnometodología.

- 3) Las *conversaciones* realizadas con estudiantes y profesores captados tanto a manera de charlas informales o entrevistas planificadas, así como en la facilitación de los talleres, permitió integrar los discursos, de los sujetos participantes, a la reflexión del campo problemático.
- 4) La espiral metodológica se “cierra” con la reflexión sobre *las prácticas* de asesoría/tutoría de los profesores de la Escuela Normal (el “cerrar” es solo una expresión al completar aquí un ciclo metodológico que provoca nuevos ciclos). Esta reflexión sobre las prácticas de asesoría no fue un acto externo, en tanto también estuve como asesor de cinco estudiantes.

El siguiente esquema ilustra cómo se articulan los espacios de conocimiento, en la etnometodología.

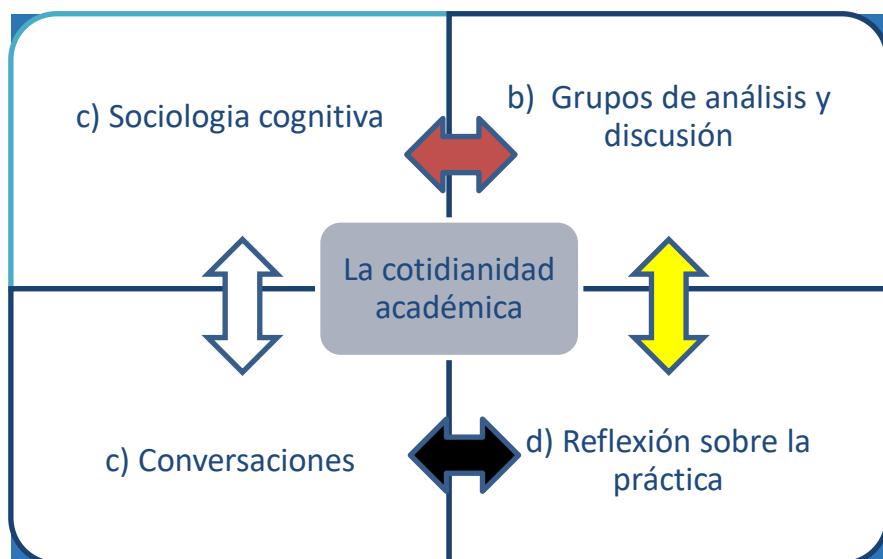


Figura 3.1 Dimensiones de la etnometodología

Fuente: elaboración propia

Como podrá verse, el enfoque etno-metodológico logra articularse con la propuesta de sistematización que más adelante se expone. La reflexión teórica desde lo cotidiano, a partir del discurso de los propios participantes, da la oportunidad de acercarnos a la comprensión de las prácticas académicas y a plantear posibilidades de transformación de las mismas. Una cuestión importante como investigadores es reconocer nuestro

papel de agentes, al asumir una posición política, por lo cual no solamente se cuestiona las prácticas formativas, sino que se busca crear conciencia en los participantes para emprender procesos de transformación desde adentro. Los participantes, estudiantes y profesores, se convierten en agentes activos en la transformación de los contextos, en este caso socioeducativos, mientras se reflexiona sobre la cotidianidad académica; al revisar distintas posibilidades de plantear los proyectos de investigación y conversar sobre la necesidad de cambiar la dinámica de asesorías - tutorías que se imparten, se promueve en los estudiantes una actitud corresponsable con su proceso de formación.

3.3 El proceso etnometodológico de indagación

Retomamos aquí los cuatro espacios de conocimiento ya mostrados en el cuadro anterior, describiendo las condiciones presentes en la Escuela Normal, durante el periodo de investigación.

a) Grupos de discusión y talleres

Estos grupos de discusión se realizaron en tres modalidades:

1. ***Trabajo con profesores.*** Para Kitzinguir y Barbour (1999) “Cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (p. 20). Barbour (2013) también expone algunas condiciones para los grupos de discusión como: estimular activamente la interacción del grupo: llevar el debate del grupo de discusión y asegurar que los participantes hablen entre sí, en lugar de interactuar únicamente con el investigador o moderador. Otras situaciones que deben tomarse en cuenta son: la preparación de una guía temática, la selección del material de estímulo que anime la interacción, la composición del grupo de modo que los participantes tengan características comunes, pero con experiencias o perspectivas lo suficientemente variadas para estimular el debate.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se organizaron dos grupos de discusión en dos momentos distintos (ver Tabla 3.1) con temas propuestos a partir del proyecto: 1) La asesoría académica con enfoque intercultural; y 2)

Reflexión sobre la asesoría académica a estudiantes en la construcción de los documentos de titulación. También se desarrollaron dos talleres solicitados por la dirección de la escuela que fueron: 1) Diferencias entre una Tesis y un Informe de prácticas; y 2) Elementos para el diseño de un proyecto de tesis. Estos últimos aun cuando fuesen planteado como talleres, en la moderación de los mismos se favoreció la discusión de los participantes en torno a las temáticas de cada uno. De los 21 profesores que integran la plantilla académica, entre 15 y 18 participaron en estos espacios de discusión y reflexión. Los datos y reflexiones derivados de estos talleres se analizan en los siguientes capítulos.

Tabla 3.1
Grupos de discusión con profesores

Fechas	Propósitos	Organización y participantes
Enero de 2015	Reflexionar sobre la asesoría en la construcción de trabajos de titulación: implicaciones desde el enfoque intercultural	18 profesores (9 de base, 3 comisionados y 6 interinos) Cuatro mesas (integración diversa) Material de estímulo, dos textos: 1) Repetto, Elvira. (2002) <i>La orientación intercultural: problemas y perspectivas</i> . UNED, Madrid, España. Orientación y Sociedad – 2001/2002 - Vol. 3 2) Segovia, Jesus. (2010) <i>Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría</i> . Universidad de Granada, España. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 54, 2010, pp. 65-83 Trabajo con cuatro fichas, en equipos (ver fichas en anexos) Plenaria de equipos Comentarios individuales Relatoría
Noviembre de 2016	Reflexionar sobre la asesoría académica que se ofrece a estudiantes en la construcción de los documentos de titulación.	8 profesores (4 de base y 4 interinos) Cuatro mesas (dos con interinos, dos con maestros de base) Material de estímulo: dos fichas de trabajo: 1) Valoración de aciertos, desaciertos, coincidencias y diferencias en el proceso de asesoría académica. 2) Preguntas para analizar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de asesoría. (ver fichas en anexos) Trabajo en equipos Contrastación entre equipos Conclusión grupal Relatoría
Talleres con profesores		

Abril de 2015	Establecer las diferencias entre una Tesis y un Informe de prácticas. (A partir de documentos de la DGESPE)	18 profesores (trabajo individual y por equipos diversos) Revisión de los lineamientos de la DGESPE, sobre las modalidades de titulación. Construcción de Propuestas de guías. Socialización grupal
Abril de 2016	Identificar los elementos para el diseño de un proyecto de tesis. (A partir de experiencias de los propios profesores)	18 profesores (trabajo individual y por equipos diversos) Presentación de experiencias de los profesores. Discusión en equipos Socialización grupal

Fuente: elaboración propia

2. ***Trabajo con estudiantes.*** En el caso de los grupos de discusión con estudiantes el primero se realizó con la generación que egresó en julio de 2014, para valorar el proceso de asesoría recibida por los docentes en la construcción de sus trabajos de titulación; los resultados de este primer grupo se analizaron con los estudiantes de la promoción 2015. El segundo grupo sería desarrollado con la generación que egresó en julio de 2016; sin embargo, por la crisis social y política generada por la aplicación de la reforma educativa, no se lograron en este periodo los resultados esperados. Ya con la generación que egresa en 2017, los grupos de discusión se desarrollaron de diferente manera, al ser los propios estudiantes quienes plantearon la dinámica correspondiente, la cual se expone en la Tabla 3.2.
3. ***Talleres alternativos con estudiantes.*** De manera separada y a petición de la Subdirección Académica, en 2016 se impartieron tres talleres con estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe con los siguientes temas: 1) Construcción del Número Maya, de 8 horas; 2) Redacción de Textos Académicos, de 20 horas; 3) Elección de Temas de Investigación para una Tesis, de 8 horas. Lo importante de estos espacios de colaboración fue que permitió estar siempre en contacto con estudiantes (ver Tabla 3.3).

Tabla 3.2

Grupos de discusión con estudiantes

Fechas	Propósitos	Organización y participantes
Julio de 2014	Valorar perspectivas y expectativas de los estudiantes respecto a la asesoría académica en la construcción de sus trabajos de titulación	20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Intercultural Bilingüe (14 H y 6 M) Punto de partida: dos fichas 1) Cuatro situaciones hipotéticas ante las cuales exponían sus pensamientos, vivencias y emociones. 2) Complementar con cuatro situaciones reales y todo el ejercicio de la ficha 1. Trabajo en 4 equipos Plenaria de equipos Comentarios individuales Relatoría
Junio de 2016	Comparar las impresiones de los estudiantes respecto a la generación anterior	No se realizó
Febrero - julio de 2017	Fortalecer los procesos de asesoría académica en la construcción de los trabajos de titulación.	Los estudiantes decidieron que se realizaran dos foros y 4 mesas de trabajo: Primer foro: febrero de 2017. Avances de proyectos de investigación e informes de práctica profesional. Comentario de especialistas. Mesas de trabajo: marzo – junio de 2017. Reflexiones sobre el primer foro y construcción colectiva de guiones para proyectos de investigación e informes de práctica profesional. Segundo foro: julio de 2017. Presentación de tesis e informes de práctica profesional terminadas. Presentación de las propuestas construidas en las mesas de trabajo. Comentario de especialistas. Entrega de propuestas a la Dirección de la Escuela Normal.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.3
Talleres alternativos

Fechas	Temas	Participantes
Marzo de 2016	Construcción del Número Maya.	20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Intercultural Bilingüe (14 hombres y 6 mujeres) 8 horas
Octubre de 2016	Redacción de Textos Académicos.	20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. (todas son mujeres) 20 horas
Noviembre de 2016	Elección de Temas de Investigación para una Tesis.	20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Intercultural Bilingüe (14 hombres y 6 mujeres) 8 horas

Fuente: elaboración propia

b) Reflexión colectiva (Sociología cognitiva)

La interpretación de los hechos y su comprensión, en un determinado contexto de investigación, en la perspectiva cualitativa implica un ejercicio colectivo. La reflexión de los sujetos participantes (profesores, estudiantes e investigador) sobre sí mismos y sobre su práctica, al verbalizarlas en el grupo o en los espacios de conversación, pasan a formar parte de un discurso colectivo, que da cuenta del hecho que se está estudiando. Durante este proceso investigativo, los talleres se constituyeron en grupos de discusión donde se promovió la reflexión sobre el campo problemático. De estas reflexiones colectivas surgieron las categorías que se exponen en los siguientes capítulos.

El programa de asesoría académica a estudiantes del séptimo semestre, que se implementó para apoyarlos en la construcción de sus documentos recepcionales, fueron concebidos como espacios de reflexión no solo de la temática que cada estudiante propondría para su tesis o informe de práctica, sino también de su propio proceso de formación.

Se asesoró a cuatro estudiantes de la generación que egresó en 2015 para la construcción de su documento de titulación (tres de primaria, una de preescolar). Asimismo, se brindó asesoría a dos estudiantes de la generación que egreso en 2016

(uno de primaria y una de preescolar), a dos estudiantes (una de primaria y una de preescolar) de la generación que egresa en 2017. La asesoría ha implicado además de la orientación para elegir su tema de estudio, también las recomendaciones metodológicas y de desarrollo de la investigación, incluyendo hasta las sugerencias de fuentes bibliográficas. De los ocho estudiantes asesorados, cinco decidieron hacer una tesis y tres realizaron un informe de prácticas.

La reflexión en este espacio de asesoría académica planteó la posibilidad de poner en práctica el proceso de sistematización tetradimensional sobre el cual se construye este mismo trabajo. Sin embargo, la atención a las disposiciones normativas de la escuela no permitió que esto se llevara a cabo de esta manera. Por lo cual los documentos de los estudiantes, que se especifican en la Tabla 3.4, se ciñeron a dicha normatividad.

Tabla 3.4

Estudiantes asesorados y temas trabajados

Identificador	Datos generales		Temas	Modalidad
Estud. 1	Mujer.	Preescolar. Tojolabal. 2015	Actividades lúdicas con tarjetas decoradas en preescolar indígena	Informe
Estud. 2	Mujer. Primaria.	Tseltal. 2015	Diferencias de género en la escuela primaria indígena	Tesis
Estud. 3	Hombre. Primaria.	Ch'ol. 2015	El ausentismo escolar en primaria indígena	Tesis
Estud. 4	Hombre. Primaria.	Tsotsil. 2015.	Conductas violentas en educación primaria indígena. Contexto urbano.	Tesis
Estud. 5	Mujer. Preescolar.	Tseltal 2016	Acercamiento a la lectura en preescolar indígena	Informe
Estud. 6	Mujer. Primaria.	Tseltal. 2016	Comprensión lectora en tercer grado de primaria.	Informe
Estud. 7	Mujer. Preescolar.	Tsotsil. 2017	Los juegos tradicionales en la socialización de niños en tercer grado de preescolar indígena.	Tesis

Estud. 8 Mujer. Primaria. Tseltal. Las etno-matemáticas y su Tesis
2017 inclusión en el currículo escolar oficial.

Fuente: elaboración propia

c) Entrevistas (Conversaciones)

Según Kvale (2011) la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado por el entrevistador. También lo define como una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana. La entrevista, en la investigación cualitativa, es entonces, un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de conocer.

Como ya se anotó líneas arriba, antes de la realización de las entrevistas se entregó un cuestionario a los 20 profesores con el propósito de conocer su disponibilidad para participar en el proyecto. De los 20 cuestionarios solamente me regresaron 12 contestados y de ellos únicamente cinco manifestaban su interés en participar en la primera entrevista. Así se entrevistó en momentos distintos a tres profesores (un comisionado y dos interinos) y a dos directivos. En la segunda entrevista participaron nuevamente dos interinos y la directora. Ya para finalizar el proyecto se entrevistó a un exdirector de educación indígena, quien estuvo presente desde la gestación del proyecto hasta el inicio de actividades de la Escuela Normal. Las entrevistas a estudiantes de séptimo semestre fueron realizadas a dos hombres y dos mujeres, también en momentos distintos.

Tabla 3.5

Profesores/as entrevistados/as

Identificador	Datos generales	Lugar de la entrevista	Propósito
Prof. A. 2014	Mujer. Directivo. Maestría. 4 años en la Escuela Normal	Café	Conocer sus perspectivas y
Prof. B. 2014	Hombre. Directivo. Licenciatura. 15 años en la Escuela Normal	Cubículo	expectativas, respecto a las

Prof. C. 2014	Hombre. Comisionado. Maestría. 4 años en la Escuela Normal	Cubículo	prácticas académicas en la
Prof. D. 2015	Hombre. Interino. Maestría. 2 años en la Escuela Normal	Cubículo	Escuela Normal.
Prof. E. 2015	Mujer. Interino. Maestría. 1 año en la Escuela Normal	Café	
Prof. F. 2017	Hombre. Exdirector de Educación indígena	Oficina	Conocer su percepción sobre la Escuela Normal

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.6
Estudiantes entrevistados/as

Identificador	Datos generales	Lugar de la entrevista	Propósito
Estud. A. 2014	Hombre. Primaria. 7º semestre. Tseltal	Escuela	Indagar sobre, las situaciones que viven durante los procesos de asesoría
Estud. B. 2014	Hombre. Primaria. 7º semestre. Ch'ol	Escuela	
Estud. C. 2016	Mujer. Preescolar. 7º semestre. Tseltal	Escuela	procesos de asesoría académica.
Estud. D. 2016	Mujer. Preescolar. 7º Semestre. Tsotsil	Escuela	

Fuente: elaboración propia

D) Observación de las prácticas académicas y político- socioculturales

Previo a la construcción del proyecto de investigación, siendo aún docente de la Escuela Normal, se realizaron registros de la cotidianidad, observando actitudes y reacciones de los profesores; por ello se requirió la planeación y realización de un cuestionario preliminar dirigido a los académicos/as para conocer su disposición a participar en el proyecto. Con la información disponible también se planeó la realización de entrevistas

con estudiantes, quienes pudieron ser abordados de manera informal durante los tiempos libres en la Escuela Normal.

Ya durante el desarrollo del proyecto, la observación, para dar cuenta de las prácticas en distintos ámbitos de la cotidianidad escolar, incluyó los momentos de reuniones de profesores, festivales culturales, eventos académicos, homenajes cívicos los días lunes, actos sociales, las interacciones espontáneas en pasillos y los eventos políticos que también tienen lugar dentro o fuera de la escuela. Los registros de cada momento, que implicó la interacción con profesores y estudiantes sea en actos académicos o socioculturales, fueron importantes para dar cuenta de los discursos que ahí se tejen y asociar las palabras con las percepciones y las prácticas que permiten mostrar la cotidianidad no tan reflexionada del proceso de formación docente. Las notas de campo constituyeron el registro, en todo momento, de los acontecimientos significativos de la cotidianidad en el contexto socioeducativo de investigación.

Las particularidades de las prácticas académicas fueron registradas durante la realización de los talleres con profesores y estudiantes, en dos modalidades: una con temática afín a la intencionalidad del mismo proyecto y la otra con temas sugeridos por los directivos y que atendía a los intereses de profesores y estudiantes. Esta segunda modalidad fue una respuesta a la petición de colaborar con la escuela como parte de los acuerdos establecidos, al inicio del proyecto, como condición para desarrollar en este espacio la investigación.

3.4 Propuesta de sistematización socio-epistemológica inter-transcultural

Toda investigación en cualquier campo o disciplina es social; esto es así porque no puede concebirse el desarrollo de proyectos científicos, en el campo que sea, sin que la actividad, intrínsecamente humana, ligada a la investigación, tenga efectos sociales. Por ello, pensar el papel de los sujetos que participan en una investigación como co-productores del conocimiento, es acercarse a la concepción de una actividad de generación de conocimiento que tienen repercusiones sociales, tanto en el ámbito individual como en las colectividades; un planteamiento que se sustenta en la socio-

epistemología y la hermenéutica. Si bien es cierto, que el conocimiento de los hechos sociales puede hacerse desde diferentes perspectivas, hasta hoy siempre implica seguir un paradigma o línea teórica, para sustentar la investigación y el formato de la misma. Aunque Bauman (2011) nos alerta ya sobre el fin de los paradigmas, ya que él prefiere referirse a los tiempos actuales como una *modernidad líquida* o época *post-paradigmática*, y explica:

La modernidad líquida es una arena donde se libra una constante batalla a muerte contra todo tipo de paradigmas, y en efecto contra todos los dispositivos homeostáticos que sirven a la rutina y al conformismo; es decir, que imponen la monotonía y mantienen la predictibilidad (Bauman, 2011: 18).

No obstante, el planteamiento anterior, en el presente estudio nos seguimos ubicando en lo que tradicionalmente se conoce como paradigma cualitativo con enfoque crítico. El paradigma define no solo el enfoque de la investigación, sino también el rol que juegan los sujetos participantes y los modos de tratar la información a la cual se accede. Además, como investigador socioeducativo desde el paradigma cualitativo, se advierte que puede haber intereses que, al entrar en juego durante el proceso de investigación, determinan vicios metodológicos y pueden incluso desacreditar una investigación. El trabajo de investigación, como este, que implica a grupos de hombres y mujeres distintos, presenta los principales problemas en este sentido.

En este conflicto de intereses, el interés científico del investigador puede oponerse el interés de un grupo que muestra resistencia al pretender que su realidad sea conocida. Los intereses pueden estar relacionados con una relación de injusticia que se quiere ocultar, por tanto, se manifiesta oposición a los cambios que se plantean y que puede estar poniendo en riesgo la conservación de ciertos privilegios. Estos conflictos que pueden ser parte de contextos de diversidad y desigualdades culturales, económicas, sociales y políticas, se pueden superar con un planteamiento teórico-metodológico consistente que aporte significatividad al proceso, más que atender a los resultados.

Una perspectiva socio-epistemológica y hermenéutica, puede ayudar a lograr que los conocimientos construidos colectivamente lleguen a ser significativos y expansivos para comprender y transformar el hecho en estudio. Si bien es cierto que, en el paradigma cuantitativo, el problema de la validez de las ciencias sociales está asociado a los resultados de la actividad que los actores principales desarrollan para explicar el objeto de estudio, desde nuestra perspectiva apelamos no solo a la significatividad y pertinencia de las categorías que se construyen para aportar a la comprensión del campo problemático, sino también al propio proceso sistemático de construcción colectiva y a la relevancia de estas categorías para promover cambios en las prácticas. Nuestras categorías, como producción co-reflexionada no solamente nombran a las realidades, sino que también las deconstruyen y reconstruyen.

Lo que en este estudio se propone, para acercarse a la comprensión de un problema socioeducativo que se desarrolla en contextos de diversidad cultural y desigualdad, es identificar principios del pensamiento de las culturas minorizadas y articularlos en una propuesta epistémico-metodológica. De esta manera, aquí se ha iniciado con la articulación del campo problemático en torno a cuatro principios filosóficos-pedagógicos que, no obstante, se retoman de la literatura indígena maya, se encuentran también en distintos planteamientos del pensamiento occidental, de ahí el concepto *inter-transcultural*. Con estos principios se construye la propuesta de investigación socioeducativa y de sistematización del conocimiento que se desarrolla en el contexto de estudio ya especificado.

Los cuatro principios a los cuales nos referimos son: 1) el pensamiento tetra-dimensional (la cuaternidad); 2) el pensamiento circular-espiral; 3) el pensamiento pro-retroductivo y 4) el pensamiento *sentipensado*. Con estos elementos, cuyos referentes empíricos y bibliográficos serán presentados más adelante, se propone una elaboración del discurso académico y la organización del conocimiento con parámetros no convencionales, que permitan la de-construcción y reconstrucción de esos otros mundos, con una perspectiva socio-epistemológica y hermenéutica.

La investigación, como se plantea en esta propuesta, no se centra en un objeto de estudio o problema particular, sino en la construcción de un campo problemático desde lo socioeducativo, donde el proceso de formación docente con enfoque intercultural constituye solo un eje de análisis. Esto lleva a la discusión sobre la necesidad de realizar un replanteamiento en la perspectiva metodológica tradicional que permita el acercamiento, exploración, interpretación y comprensión de nuestros procesos epistemológicos, que promuevan la transformación de las relaciones e interacciones, implicadas en el proceso de formación docente.

En esta propuesta, si bien pueden leerse planteamientos hechos desde el pensamiento occidental, la base principal se sustenta en la cosmo-percepción y cosmogonía de los pueblos indígenas, específicamente de la cultura maya, que además de encontrarse en la literatura clásica indígena, también se hacen presentes en determinadas prácticas sociales como la danza, el sistema de cargos, el tejido y la espiritualidad. El *Popol Wuj* y Los Libros del *Chilam Balam*, registran diversas figuras o *formas simbólicas* (Casirer, 1972) que siguen estando presentes en las diversas prácticas histórico-socioculturales, como las mencionadas y que son base para la convivencia, la organización, la subsistencia, y el cuidado de la salud en la comunidad indígena. De la misma manera, se podrá mostrar aquí que esta cosmo-percepción también se hace vigente en las mismas estructuras lingüísticas (en lenguas mayas), y en el pensamiento matemático de base 20, aún utilizado por los abuelos. Estos elementos mencionados sustentan el marco de construcción de una propuesta epistémica particular.

La investigación socioeducativa y la sistematización del conocimiento en esta perspectiva se fundamenta en dos premisas: 1) que las actividades de exploración, interpretación, reflexión y generación de propuestas se realice de manera colectiva entre docentes y estudiantes (colaborar-epistémico), y 2) que el proceso de construcción de significados integre aspectos de la cultura de los propios sujetos que participan. Ambas premisas exigen una concepción y desarrollo no convencionales de la dimensión metódica del proceso de investigación, al considerar que se encuentran formas distintas de pensar el propio proceso cognoscitivo.

Dos elementos culturales que ayudan a la discusión del planteamiento anterior, es la revisión del propio código lingüístico (*tseltal*) y las evidencias sobre el pensamiento matemático maya, documentado ya por diversos estudiosos del tema (Aviña, 2001; Fedriani, Villalón y Tenorio, 2004; Yojcom, 2006; Ballinas, 2008; Gómez, 2015). El pensamiento matemático maya fue desarrollado con una concepción metafórica del mundo y está vigente en las prácticas socioculturales de los mayas contemporáneos. Desde estos planteamientos se sustenta una lógica particular de percepción, interpretación, comprensión y construcción de las realidades, que se muestra en este proceso de sistematización epistémica.

Debe advertirse sobre, al menos dos riesgos epistemológicos y metodológicos: 1) no se puede sostener que se tiene la seguridad de interpretar todo “lo propio” solo desde lo propio, sin tomar en cuenta que la formación escolarizada por la que se ha transitado ha proveído ya de un marco cultural occidentalizado que gobierna nuestras formas de pensar; 2) existe el riesgo de caer en esencialismos, o etnocentrismos que nos lleven a un reduccionismo cultural que podría limitar nuestras perspectivas y nuestras posibilidades de trascender de un tipo de conocimiento a otro. Al tomar en cuenta esto se intenta reducir al mínimo la alteración en la comprensión de las dinámicas que se promueven en este mismo proceso cognosciente. Se explican en seguida los cuatro principios y cómo estarán interactuando durante todo el proceso de construcción epistémica (ver Figura 3.2).

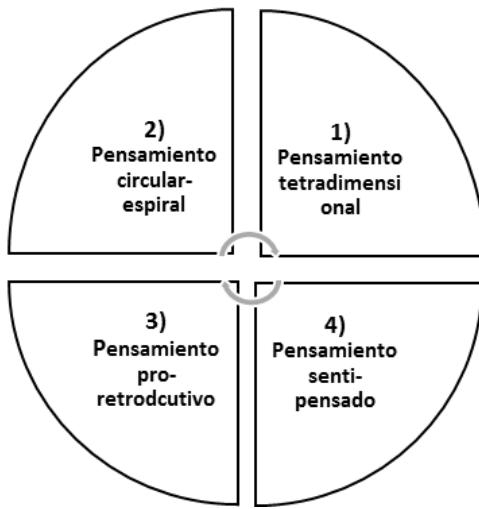


Figura 3.2 Principios para la construcción epistémica

Fuente: elaboración propia

1) Pensamiento tetra dimensional (la cuaternidad)

Tal como se planteó líneas arriba, la construcción de una metodología particular que permita realizar el acercamiento a los conocimientos que se relacionan con los pueblos indígenas, y la reflexión sobre los mismos, permitirá a los sujetos reconocerse diferente frente al otro, no solo física y culturalmente, sino también epistemológicamente. Mostrar que hay otras formas de pensar, de concebir el mundo y de convivir con él, ayudará a fortalecer la inter-transculturalidad, como proceso de reconocimiento y valoración de lo diverso, con sus coincidencias y contradicciones, para conformar comunidades que se enriquecen recíproca y horizontalmente.

Esta necesidad nos lleva a indagar sobre los elementos filosóficos de la cultura maya, que pueden constituir un marco de pensamiento para ir reconstruyendo el entramado de saberes que subyacen a la cosmo-percepción y cosmogonía originarias, como espacios de significados y también posibilidad de nuevas formas de relación y convivencia en el mundo.



Figura 3.3 Tetradimensionalidad del campo problemático

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, anotamos que la gran mayoría de conocimientos y representaciones que tiene origen en la cultura occidental se basa en trinidades o triadas. En diversos planteamientos filosóficos, retomados por otras disciplinas como la psicología y la pedagogía, toman las triadas como construcciones preferidas. Sin embargo, el propio Jung (1937) alertaba sobre la limitación de esta configuración cognoscitiva. Él decía que la trinidad es una cuaternidad incompleta, y que en el análisis de los sueños de sus pacientes encontraba siempre el cuatro y lo consideraba como arquetipo de la totalidad o la fórmula del inconsciente. En el pensamiento maya encontramos que el número cuatro aparece en distintos espacios. En *Los libros del Chilam Balam* y el *Popol Wuj*, se hace referencia constante a cuatro lugares u objetos cuando se quiere dar cuenta de la totalidad. Tomando en cuenta estas referencias se plantea aquí una matriz tetradimensional en todo el proceso de sistematización (ver Figura 3.3).

Las cuatro dimensiones interactúan de acuerdo con el espacio, tiempo, dinámica y motivación del proceso investigativo, al estar unidas a un eje (representación del campo problemático y el sujeto que lo piensa) implican al investigador, en el proceso de construcción epistémica. Este proceso que se desarrolla en distintos niveles de reflexión-construcción va abriendo espacios concretos para el planteamiento de los

interrogantes, que constituirán la base de la deconstrucción y reconstrucción epistémica, en una espiral sin fin. Esta construcción tetra-dimensional podrá advertirse en la sistematización y exposición de los resultados de la investigación. Cada dimensión se expresa en un capítulo que a la vez integra en su interior las mismas cuatro dimensiones al organizar las categorías de análisis en el discurso, intentando así mostrar que cada parte representa a la totalidad.

2) *El pensamiento circular-espiral*

En los libros de *El Chilam Balam de Chumayel*, al mencionar los colores que se repiten en todo el texto, (rojo, blanco, negro, amarillo) estos siempre aparecen en ese mismo orden. Si esos cuatro colores los colocamos en una superficie siguiendo la direccionalidad que el mismo texto nos da (este, norte, oeste, sur) veremos que siempre se dibuja un círculo en sentido contrario a las manecillas del reloj (ver Figura 3.4). Hacer este desplazamiento en los “cuatro rumbos” de la tierra no es únicamente un desplazamiento en el espacio sino también en el tiempo; de manera que se concibe un tiempo no lineal.



Figura 3.4 Direccionalidad circular-espiral

Fuente: elaboración propia

Esta circularidad ha estado presente siempre en la concepción maya del tiempo. Los hechos registrados que daban cuenta del tiempo, y que se relacionaban principalmente con la agricultura y el movimiento de los astros, mostraban un constante inicio y apertura de ciclos. Esta concepción circular es la que puede aplicarse a los procesos cognoscitivos, en contraparte al pensamiento lineal. Sin embargo, podemos inferir que en estos procesos el regreso al punto de inicio no siempre es en el mismo nivel, lo cual sustenta el pensamiento en espiral, sustentado por Gavilán (2012) un escritor indígena peruano. Para este autor, el modelo de pensamiento lineal no nos permite conocer a cabalidad los procesos del comportamiento humano, sus actitudes y sentimientos, como también su creación cultural. En cambio, enfatiza que pensar en espiral significa abordar la complejidad del mundo, sin necesidad de dividirlo en trozos²⁹.

Gavilán, como defensor del pensamiento en espiral, argumenta a favor de seguir explorando este tipo de pensamiento y aplicarlo en distintas disciplinas y campos de conocimiento:

Por eso entonces la necesidad del pensamiento no lineal, o pensamiento en espiral, el cual nos permite conocer la naturaleza de las cosas sin abstracciones, con todas sus partes conectadas unas con otras. El modelo de pensamiento en espiral debiera ser el modelo de pensamiento aplicado a las ciencias sociales, y a las relaciones humanas que son mucho más complejas que las abstracciones matemáticas (2012: 16).

²⁹ Otras formas de pensamiento no convencional serían: pensamiento no lineal, pensamiento lateral, pensamiento sistémico o pensamiento complejo.

Este pensador indígena, quien más ha escrito al respecto, plantea que el pensamiento lineal aplicado a la historia y al desarrollo de nuestros pueblos indígenas no hace más que simplificar su realidad, rompiendo la coherencia y la lógica de sus más de 500 años de resistencia cultural. Lo que puede anotarse hasta ahora es que una metodología construida en espiral puede ayudar a captar las relaciones estructurales y sistémicas, y a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica al ubicarlas a ambas en un mismo plano de interacciones.

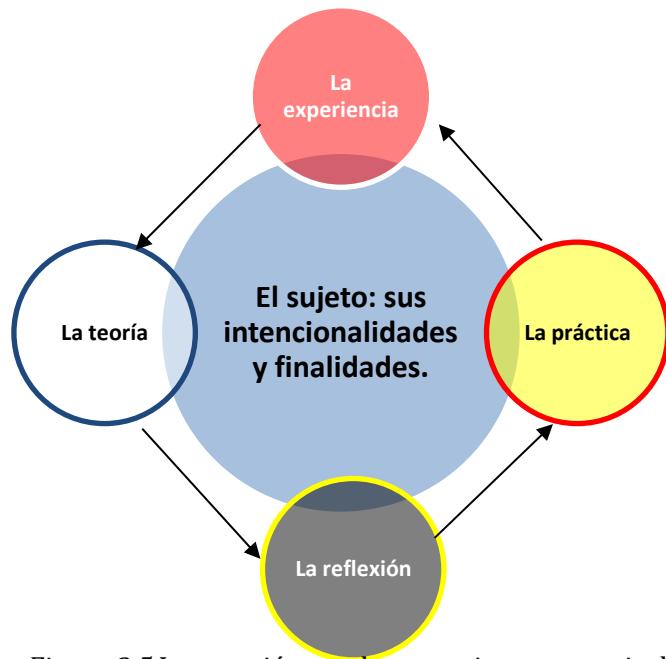


Figura 3.5 Integración en el pensamiento en espiral

Fuente: elaboración propia

Los problemas entre la acción y la reflexión también son resueltos en esta misma perspectiva, ya que se ubican en un mismo cuadrante, formando parte de un todo (ver Figura 3.5). Metodológicamente hablando Gavilán subraya que:

El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral el conocimiento y los procesos históricos, pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin (2012: 17).

En el proceso de investigación socio-educativa, al cual aquí se hace referencia, el trabajo colectivo ha sido importante. Lo que le he denominado “el co-laborar académico” que en realidad es un “co-laborar epistémico” constituye una práctica constante que permite que profesores y estudiantes hagan una puesta en común de lo que experimentan en los espacios de formación según el rol que les toca desempeñar.

La discusión-reflexión colectiva, igual que el proceso de construcción epistémica, no tienen un punto de inicio único. La experiencia, la teoría, los procesos metodológicos o la misma práctica se convierten, en distintos momentos, en puntos de partida y de llegada, al completar un ciclo en la espiral. Cada ciclo representa un nivel de desarrollo cognitivo tanto individual como colectivo. Al inicio de este apartado se explicaba que el recorrido cíclico en la espiral no solo es un desplazamiento en el espacio sino también en el tiempo no lineal. La relación con la concepción circular del tiempo lo encontramos también en Gavilán cuando expresa:

El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente y permite conectar el presente con el pasado, y en el caso de los pueblos indígenas permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo (2012: 18).

Respecto a esto Gavilán comenta que entre los Mapuches su caminar en la historia va entre “el avanzar hacia el pasado o regresar al futuro”. Esta concepción circular del tiempo se retoma en el cuarto principio que aquí se propone: el pensamiento sentipensado, que hace posible la capacidad de soñar-construir otros mundos posibles, al conjugar sueños, intuición, imaginación y creatividad.

Lo del tiempo circular también podría explicarse con las palabras de Rivera (2001) cuando expresa que *el presente –aka pacha– contiene en sí mismo semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado*. Con esta fórmula la cultura aimara define la contemporaneidad. Así que, al sistematizar el conocimiento en esta concepción circular-espiral, se propone dirigir la acción a un espacio-tiempo que es el aquí y el ahora como representación del mañana y del ayer.

El pensamiento en espiral se hace explícito en el presente trabajo comenzando con la definición del campo problemático, al formular y reformular constantemente los interrogantes de la investigación, las pre-categorías, los procesos metodológicos y las intencionalidades, en tanto se genera la reflexión epistémica. Asimismo, la construcción discursiva, para exponer este proceso epistemológico seguirá este mismo proceso en espiral, que se hace evidente en una estructura textual que toma como punto de partida (punto cero) el sujeto y sus procesos reflexivos para luego dar cuenta de las dimensiones de esta reflexión: desde lo que se vive, se reflexiona, se promueve y se lleva a la práctica. Este pensamiento en espiral será retomado nuevamente cuando se plantea la necesidad de imaginarnos otros mundos, otras realidades que se van construyendo en la medida que imaginamos el futuro como una realidad que se ancla en el pasado pero que se construyen en el presente.

3. Pensamiento pro-retroductivo

Al considerar la naturaleza compleja del conocimiento, y al ser esta una perspectiva emergente para acercarnos a la comprensión del pensamiento indígena, se explora el potencial del pensamiento que denominamos *pro-retroductivo* (ver Figura 3.6).



Figura 3.6 Tipos de razonamiento

Fuente: elaboración propia

Para comprender qué es el pensamiento pro-retroductivo revisamos lo que se entiende por los otros tipos de razonamiento ya conocidos.

- 1 La inducción es el tipo de razonamiento que va de lo singular a lo universal. Es decir, puede crearse una regla a partir de un caso y otro caso. A diferencia de la deducción, la inducción no es lógicamente válida sin confirmaciones externas. Esto es, la inducción no es válida sin una ratificación empírica y pese a todas las posibles ratificaciones empíricas siempre parece existir el riesgo de una excepción.
- 2 La deducción es el tipo de razonamiento donde la conclusión se obtiene en función de la siguiente premisa: dada la regla y el caso, el resultado hace explícito algo ya implícito en las premisas (va de lo universal a lo singular).
- 3 Por su parte, la abducción está fundamentada en el juego de hipótesis probables, por esto Peirce (1878b) ha considerado a la abducción como la única forma de razonar que es realmente susceptible de incrementar nuestro saber ya que, al hipotetizar, se pueden crear nuevas ideas y prever (Ver: Rodríguez, 2005).

El razonamiento inductivo ha sido bastante propuesto en distintas experiencias de educación intercultural, a partir del cual se construyen metodologías didácticas específicas. Bertely (2011) y Gasché (2013) enfatizan en lo inductivo al partir de la premisa que el pensamiento indígena se ancla siempre en lo concreto, representado en la experiencia cotidiana. Quizás esto que acabo de anotar sea un razonamiento abductivo, en el sentido que Peirce lo define, porque para él solo la abducción, dada la posibilidad de formular hipótesis, está totalmente dedicada al enriquecimiento cognitivo, aunque al precio de un cierto riesgo de error. (Ver, Debrock, 1998)

La abducción, como la inducción, no contiene en sí una validez lógica y debe ser confirmada; la confirmación, sin embargo, jamás podrá ser absoluta sino únicamente probable. De ahí que la explicación a los casos específicos no puede ser generalizable. A la abducción Pierce también le denominó: razonamiento retroductivo, ya que plantea el proceso de deducción inversa (deducción hacia atrás). Al formular una hipótesis sobre un caso, siempre implica un dominio teórico sobre el caso a estudiar, pero también los suficientes elementos empíricos que permiten plantear la hipótesis.

En el caso de las formas de razonamiento en el pensamiento indígena, en este caso maya, también puede identificarse otra forma de razonamiento que se escapa de las formulaciones anteriores, al cual decidimos llamar aquí pro-retroductivo. (Verdín, 2009). Las evidencias que este tipo de razonamiento es vigente en el pensamiento mesoamericano podemos encontrarlo en la construcción del número y en la concepción circular del tiempo, ya planteada líneas arriba.

En la construcción del número, en la base vigesimal, no se aplican operaciones aditivas ni sustractivas (al menos no únicamente). Lo que encontramos es que, dada la necesidad de representar un número, mayor de 20, se hace un razonamiento abductivo (retroductivo) teniendo presente la siguiente veintena y trayendo unidades de la primera veintena. Las unidades traídas de la primera veintena le corresponden a la siguiente veintena y conforman el número que deseo construir. Ejemplo: *balun-xjowinik*, se traduciría como “nueve de la quinta veintena”, lo que en el sistema decimal sería 89. Esto cognoscitivamente significa que para construir el 89 tengo que tener en cuenta que existe el 100, o sea *jo-winik* (la quinta veintena). A esa quinta veintena corresponde las 9 unidades que traigo de la primera veintena. Estoy empezando a

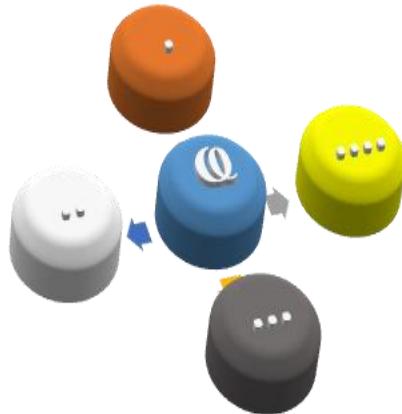


Figura 3.7 La construcción del número

Fuente: elaboración propia

construir la quinta veintena, y solo llevo 9. Así que el número completo hasta ahorita es la cuarta veintena *chan-winik*, o sea 80.

En la imagen anterior se representa las primeras cuatro veintenas: *tab, che-winik, ox-winik, chan-winik*. Cualquier unidad que se coloque en cualquier casilla, le corresponderá a esa veintena. Para su conversión al sistema decimal, leemos la veintena anterior más las unidades colocadas en la casilla siguiente. Para su lectura en el idioma *tseltal* se hace nombrando las unidades y diciendo a que casilla corresponden, ejemplo: cuatro de la cuarta veintena, es igual a 64; tres de la tercera veintena es igual a 23 (ver Figura 3.7).

Aquí la pro-retroducción significaría entonces traer premisas de un objeto imaginado, (la siguiente veintena) para hacerlas corresponder con premisas de un objeto conocido (la veintena anterior) y construir así un nuevo conocimiento, (el número correspondiente). En el trabajo de investigación socio-educativa proponemos que el proceso epistémico-metodológico comienza con expresar la necesidad de interpretar y comprender un campo problemático. Para ello planteamos interrogantes. La búsqueda de respuestas a estas interrogantes constituye las intencionalidades de la investigación (como hipótesis de trabajo) que se articulan a finalidades ubicadas, más allá del tiempo y del espacio en el que se desarrolla la investigación.

Las intencionalidades también dan pie para establecer una categorización preliminar con las cuales se quiere dar cuenta del campo problemático de estudio. Con estas categorías preliminares hacemos presencia en el contexto de estudio para obtenemos los registros empíricos que permitirán dar cuenta de la dinámica propia del campo problemático que interesa estudiar. Tomando en cuenta el pensamiento tetra dimensional y circular-espiral habrá un constante ir y venir entre cada una de las dimensiones del campo, lo que permitirá actualizar constantemente nuestras preguntas, categorías e intencionalidades (ver Figura 3.8).

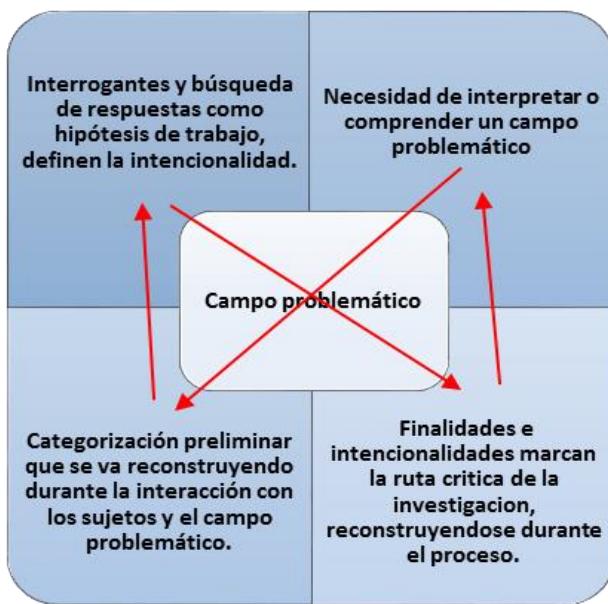


Figura 3.8 Proceso pro-retroductivo en la investigación

Fuente: elaboración propia

Por tanto, el pensamiento pro-retroductivo sintetiza aquí el proceso inductivo-deductivo-abductivo, y determina la ruta crítica entre intencionalidades, categorías y preguntas de investigación. Todo lo anterior culmina en las finalidades de la investigación que plantea el sueño de construir realidades distintas. La actualización de las categorías e intencionalidades, así como de la misma instrumentalización de la investigación, tiene que ver con este razonamiento pro-retroductivo. Las categorías de análisis siempre son preliminares, en tanto se sigue reflexionando sobre el campo problemático. Con el pensamiento pro-retroductivo se sustenta la capacidad de

construir un conocimiento que responda a demandas futuras, al establecer, como ya se ha dicho, finalidades que están más allá del tiempo y espacio de la propia investigación.

4. *Senti-pensar-trascendental*

La acción de pensar no es concebida, en los pueblos indígenas, como un acto exclusivamente de la cabeza, sino como un acto conjunto entre corazón y cabeza. De ahí que pretender sistematizar únicamente desde la razón es dejar de lado una dimensión importante del conocimiento y que está ligado a las emociones. En el pensamiento *senti-pensado* pueden validarse otras formas de acercarse al mundo y generar conocimiento, aquí proponemos cuatro de ellas: los sueños, la intuición, la imaginación y la acción creativa, todas se articulan en torno a lo afectivo y emotivo.



Figura 3.9 Elementos del pensamiento senti-pensado

Fuente: elaboración propia

La integración del sueño y la intuición, en este principio, se articula también con la concepción del tiempo circular. Ya que el sueño corresponde a un acto presente que no es del presente, porque sus imágenes corresponden a otro tiempo y espacio; mientras

la intuición ayuda a prever escenarios que luego pueden ser constados mediante procesos de investigación.

Los cuatro elementos que se proponen como constitutivos de este pensamiento encuentran referentes en las prácticas culturales vigentes en los pueblos indígenas. La importancia que tiene el sueño es manifestada tanto por los médicos tradicionales (quienes aseguran que es en los sueños que se les encomienda la tarea de curar) como con las señoritas que tejen, cuyos diseños corresponden a un sueño que luego es tejido literalmente en el telar. La realidad se construye con sueños que se afianzan en la experiencia vivida. Esto es también pensamiento circular y pro-retroductivo. Al identificar una necesidad esta nos empuja hacia delante, es decir hacia el sueño, el cual nos regresa al plano del pasado-presente para actuar sobre la realidad que requiere ser atendida.

Al tomar en cuenta la complejidad presente en los hechos que componen la experiencia de vida, no es posible pensar en una sola dirección ni en un solo modo de acercarnos a la comprensión de estas experiencias. Así los cuatro elementos que aquí se exponen: el sueño, la intuición, la imaginación y la acción creativa interactúan en un mismo plano para favorecer la expansión del pensamiento. Mientras el sueño vislumbra realidades, la intuición sugiere los caminos, la imaginación provee de todas las posibilidades y la acción creativa hace realidad ese futuro vislumbrado, concebido no únicamente desde la razón, sino también desde el corazón. Por ello amamos soñar.

La construcción de lo que Foucault (1966) llama heterotopías, precisamente depende de la capacidad de intuir, soñar e imaginar para crear. Las heteropías, según Foucault, son esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos y que son concebidos gracias a la capacidad de construir sobre lo construido, de alterar la significación real de un espacio a partir de la imaginación, de proyectar en términos emocionales un significado que va mucho más allá que el estrictamente dado por la dimensión física y funcional de la arquitectura.

En ese sentido este trabajo de investigación es semejante a un sueño cuya materialización dependió siempre de la interacción con las personas, en su espacio, con sus pensamientos, sus palabras y sus prácticas. Haciendo una analogía con la tejedora que coloca cada punto pensando en el diseño concebido, en este trabajo siempre existió una imagen preliminar de lo que se quería mostrar, pero esta imagen se veía más clara en la medida que se avanzaba en el tejido conceptual. Por ello, este ejercicio de investigación constituye un sueño con diferentes niveles de materialización previstos en las finalidades expuestas y que se expresarían en tres referentes: 1) el sujeto que investiga, 2) las interacciones y relaciones que se promueven y 3) la trascendencia del conocimiento que se construye (ver Figura 3.10).

De acuerdo con estas finalidades, los niveles de materialización, en la búsqueda de las heterotopías, se definen por: 1) la toma de conciencia del sujeto que investiga, 2) la transformación de las relaciones entre agentes, el medio y el contexto socio-histórico, y 3) la trascendencia espacio-temporal del conocimiento.

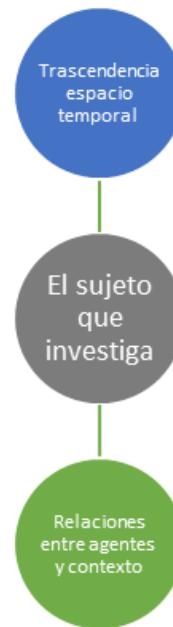


Figura 3.10 El eje de las finalidades

Fuente: elaboración propia

Gráficamente, la propuesta integra siete direcciones. Primero, un plano con los cuatro rumbos de orientación espacial, que representan en todo momento la tetra-dimensionalidad del campo problemático. Segundo, un eje de tres puntos: el nadir, el centro y el cenit, que aquí representan las relaciones sociales, el sujeto y la trascendentalidad del conocimiento, respectivamente (ver Figura 3.11). Este modelo de siete direcciones ya ha sido planteado para el diseño curricular por Cajete (2008) en *Seven orientations for the development of indigenous science education*.

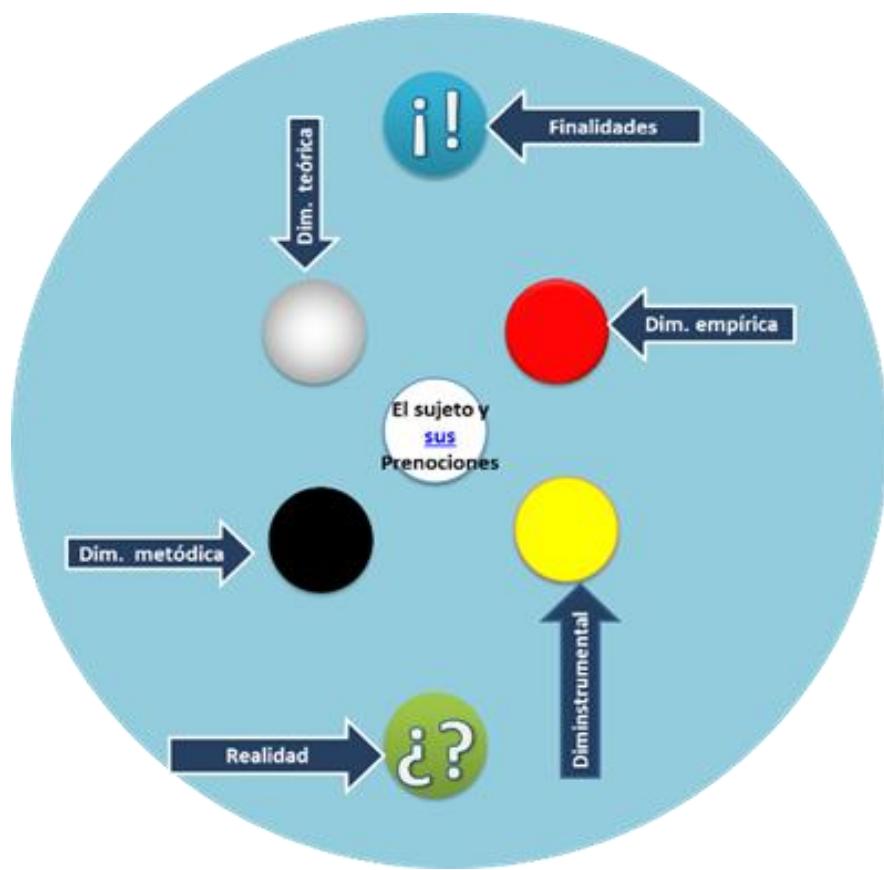


Figura 3.11 Integración de las siete direcciones

Fuente: elaboración propia

De esta manera, la sistematización de esta propuesta epistemológica no lineal y compleja pretende el fortalecimiento de una perspectiva de investigación socioeducativa diferente. Por ahora se muestra en este mismo trabajo de investigación realizado con docentes y estudiantes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, donde se busca promover cambios conceptuales y en las

prácticas de asesoría y tutoría desarrollada por los profesores formadores. Los resultados de la investigación, siguiendo el modelo propuesto, quedarían en el cuarto capítulo. Sin embargo, dada la extensión de los textos elaborados, se distribuyen en los siguientes cuatro capítulos, de acuerdo con las intencionalidades planteadas. Con el capítulo que sigue se cierra la primera espiral, donde llegamos al espacio de la práctica, que es la Escuela Normal, ubicándola en el contexto histórico y sociopolítico en el que emerge.

Capítulo 4

La educación normal: interculturalización, reformas y resistencias

El concepto de mundo, que forja la fenomenología husseriana, es fundamental para entender muchas divagaciones, exploraciones y, por qué no decirlo, constataciones empíricas de las ciencias sociales. No es el mundo objetivo externo, ontológicamente objetivo; más bien son universos de significaciones dentro de los cuales el hombre se ubica, se inserta; en cuyo interior puede reconocer posibilidades de acción y -lo que es más importante- sentido para su vida, para su conocimiento y para su propio quehacer (Zemelman, 2005: 102).

4.0 Introducción: la quinta semilla germina en la acción posible

La cuarta dimensión del campo problemático es la práctica o el espacio de acción; aquí se cierra un primer ciclo de la espiral y se define el ámbito concreto de estudio representado por la educación normal como política pública. Así partimos del acercamiento al contexto histórico, sociopolítico y educativo, nacional y local, en el cual se han venido “desarrollando” las escuelas normales y en específico la oferta de formación de profesores indígenas. El enfoque intercultural bilingüe en los programas de formación docente también es abordado, considerando que este se implementa actualmente en la Escuela Normal donde se realizó la investigación. El contexto sociopolítico en el cual esta propuesta de formación tiene su auge es analizado, para comprender cómo este contexto está determinando las inflexiones político-ideológicas de los diversos agentes educativos (directivos, profesores y estudiantes) en la ENIIB-JC. Finalmente, el capítulo cierra caracterizando el acontecer de la resistencia magisterial en el contexto de la reforma educativa implementada durante el sexenio

2012-2018. Contextualizar el campo problemático permite la comprensión de los hechos que caracterizan a la Escuela Normal y al propio proceso de formación inicial de docentes, como factores que condicionan la práctica educativa escolarizada.

4.1 Reformas curriculares en la formación inicial de docentes

A lo largo del siglo XX y XXI, las Escuelas Normales han formado a la mayor parte de los profesores, principalmente de educación básica. Aunque el origen de las escuelas normales se remonta al último tercio del siglo XIX, “[...] en su función de ordenadora y transmisora de saberes instituidos para formar un grupo de especialistas que contribuyeran a forjar el estado-nación mexicano (Hernández, 2004: 15) El normalismo, cuyo modelo fue importado de la experiencia francesa, donde había tenido su origen en la época de la ilustración, constituye una invención de los estados-nación modernos, que si bien cumplen una función social, también son espacios institucionalizados de reproducción cultural, anota Hernández.

Las Escuelas Normales, como parte del *Sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros*, constituyen un espacio bastante heterogéneo tanto por los actores que en él participan, la diferenciación curricular³⁰ como por los niveles y modalidades que atiende. Así, además de definirse como rurales, estatales, federales o privadas, las Escuelas Normales se clasifican por el nivel educativo que atienden: para la formación de profesores/as de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. También hay Escuelas Normales que atienden disciplinas específicas o modalidades educativas: para la formación de profesores de educación física, de educación tecnológica, educación artística, telesecundaria e intercultural bilingüe. Los/as profesores/as formados en las escuelas interculturales

³⁰ Hasta el ciclo escolar 2016-2017 se tienen registrados 7 planes de estudios: licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación preescolar plan 2012, licenciatura en educación primaria plan 2012, licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe 2012, licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, plan 2012 y licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural. Además, también se tiene registrada la Licenciatura en Educación Secundaria.

generalmente laborarán en escuelas del subsistema de educación indígena, aunque no siempre.

En la página web de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) Dependencia normativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que propone y coordina las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes, encontramos que son 260 escuelas normales públicas y 206 particulares que se contabilizan en 2013, mismas que atienden a 94,011 y 34,880 estudiantes respectivamente. De éstas, son 20 escuelas que imparten la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y cuatro que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Estas escuelas se ubican en 15 estados del país (ver Tabla en anexos)³¹.

El proceso de reforma educativa impulsada en el sexenio 2012-2018 plantea cambios en el *Sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros*. La expectativa de los académicos y de la sociedad es alta, en relación con lo que se espera de la reforma a las escuelas normales. Sin embargo, el proceso de reforma en este sistema es complejo debido tanto a su diversidad como a su historia, que significa otra dimensión de su heterogeneidad. Arnaut (2004) anota sobre este particular:

Otra impresión que provoca una primera mirada al sistema nacional de formación de maestros es que las instituciones que lo componen aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo. Así, encontramos a las beneméritas y, a veces, centenarias -o más- escuelas normales fundadas en el último tercio del siglo XIX (...), las Escuelas Normales Rurales (ENR) fundadas por los primeros gobiernos posrevolucionarios durante 1920 y 1930, los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN) que comenzaron a fundarse a principios de la década de los años 60, las normales experimentales de

³¹ Baronnet (2010) hace una caracterización general de estas escuelas normales en su artículo: “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México” que se incluye en el texto colectivo: *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Coordinado por Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska.

principios de los años 70 y la UPN que se fundó a finales de esta misma década (p. 8).

Un aspecto interesante que asienta Arnaut es la contradicción vivida por las Escuelas Normales ante las reformas que se implementan. Al aferrarse a tradiciones en su operación, las Escuelas Normales difícilmente responden a los cambios para su necesaria transformación requerida por los cambios implementados en el sistema educativo nacional:

(...) durante años, algunos segmentos del subsistema de formación de maestros tendieron a aparecer como una serie de instituciones reacias al cambio y, al mismo tiempo, con una vida propia y ajena o, al menos, alejada en muchos aspectos de las transformaciones experimentadas por el resto del sistema educativo nacional y el desarrollo de la educación básica, donde sus egresados se desempeñarán como maestros (p. 9).

Si bien, la búsqueda por la transformación de las Escuelas Normales ha estado presente en el discurso, en la práctica siempre ha encontrado contradicciones, tanto por las inercias del propio sistema como por las condiciones humanas y materiales de su infraestructura. Savin también lo expone de la siguiente manera:

Así, desde este discurso sobre lo imposible emergen muchas de las reformas que han llegado a las escuelas normales, algunas sin más trascendencia que la pura resonancia de sus conceptos, desfondados en su resistente cultura, encendiendo los mitos y los discursos, pero sin transformaciones radicales en su funcionamiento ni en su cultura. (Savín, 2003: 8)

Arnaut sostiene que “los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica” (2004: 10). En la Tabla 4.1 se presenta un resumen de las principales características y problemas que han tenido las tres principales reformas impulsadas en los últimos 30 años. Esto es interesante observar, porque en las prácticas académicas de la Escuela Normal, donde se realiza el presente estudio, y en los espacios de interacción con directivos y

profesores de otras Escuelas Normales como reuniones académicas y administrativas, no se aprecian los cambios. Más bien lo que puede verse es que van pasos atrás de las reformas que se implementan en educación básica.

Tabla 4.1

Características de las tres principales reformas en educación normal de 1984 a 2012

Reforma	Transformaciones	Problemas
1984 Marco general: Revolución educativa	<p>Elevar la categoría de los estudios de normal a licenciatura.</p> <p>Incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente.</p>	<p>No se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento sobre investigación educativa más relevante para los alumnos.</p> <p>Énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas.</p> <p>Atención limitada al estudio de currículum de educación primaria.</p> <p>Gran parte de los docentes no poseían formación en investigación.</p>
1997 Marco general: Modernización educativa	<p>Enfoque fundamentado en el constructivismo.</p> <p>Énfasis en habilidades intelectuales, dominio de contenidos de los programas de educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta al entorno.</p> <p>Para la formación de profesores indígenas a este plan se le añadió el enfoque intercultural bilingüe en el año 2004 y en 2009 se actualizó como intercultural bilingüe.</p>	<p>La aplicación de dicho plan exigía un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación para atender con oportunidad distintos tipos de problemas, derivados de las condiciones inadecuadas para la aplicación del plan, y de las insuficiencias de la propia propuesta curricular, lo cual no se instrumentó.</p>

2012

Marco general: Reforma
educativa

Enfoque centrado en el aprendizaje, flexibilidad curricular, educación basada en competencias y habilidades de investigación.

Se replantea la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y se abre la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

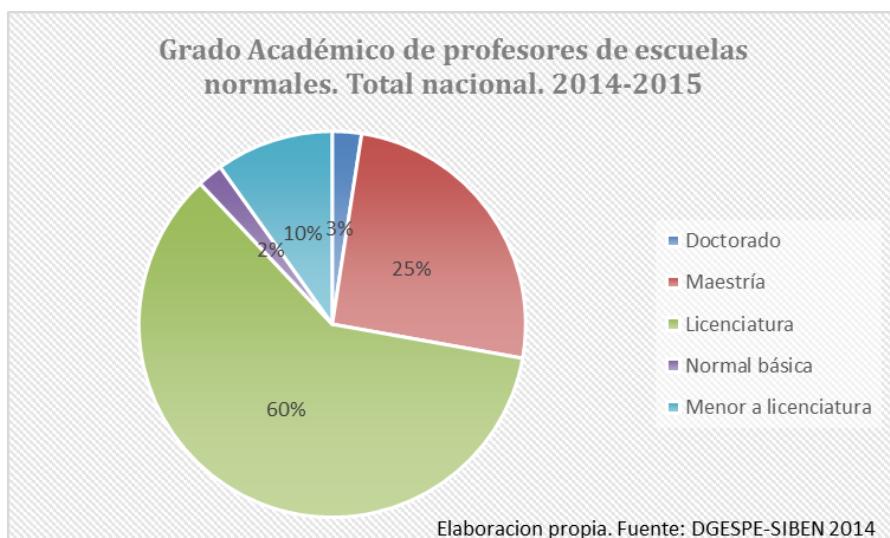
Poca atención a los contenidos de educación básica.

Aún hay docentes que no poseen formación en investigación.

Tanto el enfoque centrado en el aprendizaje como la flexibilidad curricular aun no logra impactar en la transformación de los programas académicos, ni en la práctica de los profesores.

Fuente: elaboración propia

Las reformas se establecen en el discurso y en los planes sectoriales, pero en la práctica pueden encontrarse resistencias relacionadas tanto por las necesidades de infraestructura como por la falta de formación y profesionalización de formadores. La falta de actualización académica del profesorado puede comprobarse al observar que, del total de profesores que trabajan en Escuelas Normales en el contexto nacional, solo un 25% tienen el grado de Maestría y 3% cuentan con el grado de Doctor. Al revisar los datos del estado de Chiapas, encontramos una proporción similar.



Gráfica 4.1 Grado académico de profesores de Escuelas Normales en el país

Fuente: elaboración propia con datos del SIBEN-DGESPE

Aun cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) declara que la formación de profesores en las Escuelas Normales debe responder a las necesidades socio-históricas del país, son prácticamente pocas las reformas que en este nivel han impactado. La reforma más significativa, fue la de 1984, porque que esta significó un salto en la formación docente al ubicarla como carrera universitaria, no obstante, tenía diversos aspectos críticos como la sobrecarga de cursos, énfasis en disciplinas teóricas, poca atención al currículo de primaria y poca relación con el trabajo real del profesor. Aunque se hayan identificado los puntos críticos de la reforma ya mencionada, no se volvió a revisar sino hasta 1997, cuando se incorpora el enfoque constructivista, que ya estaba en la educación básica desde la reforma de 1993. Con las reformas a la educación básica en 2004 se empiezan a plantear también reformas a la educación normal, hecho que sucederá hasta 2012 cuando se concreta una reforma curricular a las licenciaturas en educación primaria y preescolar, tanto general como intercultural bilingüe.

El antecedente de las Licenciaturas en Educación Preescolar/Primaria Intercultural Bilingüe 2012 es la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe 2004, cuya base curricular correspondía al plan 1997. Como ya ha sido expuesto en antecedentes, al describir el contexto socioeducativo de estudio, la ENIIB-JC inició en octubre de 2000, después de que, durante un lustro, profesores de educación indígena habían estado trabajando por contar con este espacio de formación inicial de docentes, con la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, que en su adecuación se denominó Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Si bien es cierto que contar con un espacio de formación docente específico es importante para el subsistema de educación indígena porque se estaría atendiendo las particularidades del contexto indígena, aun se debate si únicamente en este sector debe favorecerse la denominada educación intercultural, o ésta debería ser un enfoque transversal en todos los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo nacional.

Al tratarse de la formación inicial de maestros de un país considerado pluricultural constitucionalmente, esta debería ser en general intercultural. Aunque esto empieza a

promoverse al impartir la *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe* en escuelas que no recibe exclusivamente población indígena³². Sin embargo, estas Escuelas Normales están ubicadas en entidades con población indígena, por lo que puede inferirse que hay una definición de la población meta, aun cuando la propia DGESPE exponga que no está en la línea de formar profesores exclusivos para el medio indígena a través de los programas mencionados. En este mismo sentido se expresan los directivos de las Escuelas Normales no consideradas indígenas, aunque asumen que sus egresados deberán tener las competencias necesarias para poder atender la diversidad en el aula.

En el Plan de estudios 1997, que actualizado en 2004 se denominó Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, puede leerse lo siguiente:

La perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no solo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. (SEP, 2005: 9)

Con la actual Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) emanada de la reciente reforma constitucional se promueve otra reforma que actualizaría la realizada en 2012. El artículo 22º, transitorio, de la mencionada Ley, menciona al respecto que:

La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar

³² En Chiapas la Escuela Normal Larrainzar, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, y la Escuela Normal del Estado, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, imparten también la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, aunque sus egresados únicamente concursan para las plazas de educación primaria general.

la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional. (LGSPD, Presidencia de la República, DOF 11-09-2013.

Art. 22)

Y el Artículo 48, párrafo 5, de la Ley General de Educación (LGE) dice de manera específica acerca de la educación normal, que los programas respectivos serán evaluados periódicamente para su actualización.

(...) En el caso de los programas de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años, y deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la LGSPD. (LGE. Presidencia de la República, DOF 13-08-93, Reforma 22-03-17. Art. 48)

Se espera entonces que la revisión de planes y programas de la educación normal ocurra con mayor frecuencia. Además, esta revisión y actualización siempre deberá tomar en cuenta a los actores que intervienen en el sistema de educación normal. El mismo Artículo 48, en el párrafo segundo, de la Ley mencionada dice al respecto:

[para determinar los programas de estudio de carácter nacional]... la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación a que se refiere el artículo 72, así como aquéllas que, en su caso, formule el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (LGE. Presidencia de la República, DOF 13-08-93, Reforma 22-03-17. Art. 48)

Ya en el contexto de la Reforma Educativa propuesta por la administración peñista, y sustentada en la Ley General del Servicio Profesional Docente decretada en 2013, se presentó la denominada Estrategia para la Construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normal. Esta acción culminaría con la puesta en marcha de otra reforma curricular de las escuelas normales

anunciada en plan piloto para 2016, que ya no menciona nada sobre la educación intercultural. El proyecto de reforma de las escuelas normales, (SEP, 2016) derivado de la nueva legislación, considera al menos seis prioridades:

- 1) Ingreso, permanencia y promoción del personal académico y directivo de las escuelas normales;
- 2) Reforma curricular de los programas educativos con autorización para la educación normal;
- 3) Profesionalización del personal académico de las escuelas normales;
- 4) Ingreso de los estudiantes a las escuelas normales;
- 5) Evaluación y seguimiento institucional; y
- 6) Financiamiento.

Más adelante el mismo documento expresa hacia donde se enfoca el proyecto de reforma de las escuelas normales y además reconoce las necesidades que ahora se tienen, y anota que:

De las prioridades del Proyecto indicadas arriba, los incisos 1 y 2 son sustanciales y se retoman en la propuesta de Modelo Educativo 2016, el cual expresa que la transformación de las normales debe considerar, desde luego, la renovación y el fortalecimiento de su planta docente y la revisión de los planes y programas de estudio, en función del planteamiento curricular del modelo educativo 2016. Este replanteamiento ha de abrir espacio a la creatividad y la innovación necesarias para impulsar la formación de los maestros que el país requiere. En esta transformación es importante considerar que las escuelas normales funcionan de distintas maneras, con grados diferenciados de cumplimiento de la normalidad mínima, con personal académico que cuenta con diversos niveles de preparación (SEP, 2016: 60).

En el proyecto presentado en 2013, se lee que iniciarían con una serie de foros de consulta en las distintas regiones del país y en 2014 se tendría un diagnóstico para culminar en agosto de 2015 con la reforma de los planes y programas de estudio.

Mendoza (2017) retoma esto en el estudio sobre *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica, coordinado por el INEE*.

Es relevante puntualizar que en 2015 la DGESPE hizo público un documento en su sitio web sobre el “Plan Integral. Diagnóstico, rediseño y fortalecimiento de las escuelas normales”, en el que se menciona, sin detalles, la creación de la Licenciatura en Educación Inclusiva. Los únicos detalles de su diseño proporcionados por funcionarios de la DGESPE apuntaban, en diciembre de 2015, a un proceso que aún no concluía, en torno a la definición de un perfil del egresado. La preocupación de algunos funcionarios entrevistados fuera de la DGESPE giraba en torno a la posible desaparición de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Primaria Intercultural Bilingüe, siendo subsumidas por esta nueva oferta en proceso de diseño (p. 94).

Ya en el primer trimestre de 2017 se anuncia que las reformas de los programas de formación docente podrían empezar en julio de 2018. En todo caso, las escuelas formadoras de docentes siguen estando al margen de los últimos cambios educativos, o al menos no termina por definirse hacia donde orientar su reforma; Guevara (2017) ha hecho notar las limitaciones y vacíos de las escuelas normales. Si bien, el proyecto plantea un modelo en cuatro dimensiones, sobre las que hay que trabajar: innovación académica, integración y desarrollo del profesorado, mejoramiento institucional y gestión y administración, aun no se percibe la viabilidad de su implementación práctica.

4.2 La formación inicial de docentes indígenas

Históricamente la formación inicial de docentes indígenas se ha desarrollado en medio de carencias, no solo económicas sino también de pertinencia curricular; es decir, las características del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, incluyendo los conocimientos y lenguas locales, han estado ausentes o muy poco presentes en los programas de formación de los profesores que habrán de atender a la niñez indígena.

En 1964, cuando la SEP creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista, que contaba ya con centros coordinadores en once regiones del país. (Bello, 2005) se inicia con la habilitación de jóvenes, en el caso de Chiapas a veces únicamente con primaria incompleta, para impulsar la educación bilingüe en las comunidades indígenas. Ya con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1980, al promoverse la educación bilingüe bicultural, se inicia un proceso de profesionalización a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio³³, institución federal encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio. Al término de su formación, desarrollada en un sistema semi-escolarizado, los promotores obtenían el título de Profesores de educación primaria indígena bilingüe-bicultural.

A partir de 1990, cuando se inicia con la contratación de bachilleres, la DGEI implementa el Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena (CIDMI); una vez en servicio, los maestros bilingües formados en el CIDMI, podían acceder a las ofertas de licenciatura que ya se ofrecían tanto en la UPN como en algunas Escuelas Normales. En Chiapas, al no existir Escuelas Normales que ofrecieran formación para el trabajo educativo en comunidades indígenas, un número importante de docentes jóvenes decidían estudiar en la Escuela Normal Superior. Un inconveniente de esta opción es que, una vez egresados, abandonaban el sistema de educación indígena, toda vez que se especializaban como docentes de una disciplina, y concursaban por una plaza en educación secundaria.

En el ámbito nacional es a finales del siglo XX que empiezan a aparecer en escena las escuelas normales indígenas, específicamente en Michoacán, Oaxaca, Chiapas y la Huasteca potosina, por la presión de pequeños grupos de profesores y organizaciones

³³ En el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria edición 2002, se registra el siguiente dato: “Es importante señalar que, pese a la dimensión del crecimiento de la educación normal, fue imposible preparar el número suficiente de profesores y, para atender la demanda de educación primaria, sobre todo la de las zonas rurales, hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Para impartir la formación en servicio se fundó en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, institución que logró establecer principios, contenidos, estrategias y formas de trabajo que hoy forman parte importante del legado normalista” (SEP, 2002: 12).

indígenas. Estos actores que venían pugnando por una educación culturalmente pertinente para los pueblos y comunidades indígenas, planteaban como retos de las Escuelas Normales superar cuatro situaciones problemáticas: 1) fortalecer la formación inicial de los docentes; 2) reducir la resistencia del acercamiento a la teoría; 3) abordar la compleja configuración de identidades; y 4) resolver el problema metodológico para la enseñanza de las lenguas indígenas y de los saberes comunitarios (Von Groll, Keyser y Silva, 2011).

De todas las escuelas que imparten la Licenciatura en Educación Primaria o Preescolar Intercultural Bilingüe solamente cuatro se consideran espacios específicos de formación de profesores para educación indígena y es el caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" en Chiapas; la Escuela Normal de la Huasteca Potosina; la Escuela Normal Indígena de Michoacán; la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Baronnet, 2010). Como podrá observarse solo en el caso de Chiapas y Michoacán se hace referencia a lo indígena en la misma denominación de la escuela, mientras en Oaxaca únicamente se denomina bilingüe e intercultural y en el caso de la Huasteca Potosina, no hay ninguna referencia a estas especificidades; sin embargo, al consultar sobre el proceso de selección que ahí se realiza, también tiene como requisitos el dominio de la lengua *Náhuatl, Tenek y Xi'iuy*.

A esta diversidad de programas que se imparten en las Escuelas Normales, se incorpora también la oferta formativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en sus modalidades escolarizadas y semi escolarizadas, tanto en la Unidad Ajusco, como en las Unidades del interior de la República Mexicana. En la Unidad Ajusco, ubicada en la Ciudad de México, se imparten, en la modalidad escolarizada, las licenciaturas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Mientras tanto, en las Unidades de la UPN, al interior de la República Mexicana se imparten de manera semi-escolarizada los programas de: Licenciatura en Educación, Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) y de manera escolarizada la Licenciatura en Intervención Educativa. Asimismo, en la modalidad en línea se imparte la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y la Licenciatura en Enseñanza del Francés.

La formación de profesores indígenas, en la UPN, se da básicamente en la Licenciatura en Educación Indígena, impartida en la Unidad Ajusco desde 1982, y en la LEPEPMI que se imparte en las distintas sedes con el Plan 90 cuyas guías y antologías han sido actualizados en 2011. Por otra parte, en la Unidad Ajusco, han asistido un número reducido de profesores de educación indígena en servicio, del estado de Chiapas, que lograron una beca comisión para profesionalizarse. Mientras tanto, en las unidades estatales se han formado la inmensa mayoría de docentes que desde los años 1990 ingresaron al servicio de educación indígena con plaza base y estudios de preparatoria³⁴. En Chiapas, en el año 2000, empezaron a ingresar a la LEPEPMI jóvenes con bachillerato u otras licenciaturas no afines a la educación, cuya contratación empezó a ser provisional, otorgándoles la plaza base hasta haber concluido el 80% de la licenciatura, este fue un acuerdo establecido entre el sindicato y la autoridad educativa estatal. Aun cuando en algunos estados se había empezado a aplicar criterios específicos para la contratación de profesores desde 2006-2012, es durante el sexenio 2012-2018, como consecuencia de la reforma educativa, que se definen nuevos criterios nacionales. Ahora a los jóvenes contratados provisionalmente, no solo se les exige concluir el 100% de la licenciatura, sino que deberán volver a presentar el examen para ingreso al Servicio Profesional Docente, una vez concluido sus estudios. En los últimos años han estado ingresando a la LEPEPMI, además de personal con plazas interinas, también personal administrativo que desean obtener una plaza docente, lo cual hace más grande la lista de aspirantes.

Durante este inicio del siglo XXI, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se trazaron las líneas de una educación intercultural para todos los mexicanos. Sin embargo, aun cuando se propone una educación intercultural transversal, también se enfatiza en el desarrollo de una educación con calidad y pertinencia cultural para la población indígena en todos los

³⁴ Acudimos a la Dirección de Educación Indígena para saber el perfil profesional de los profesores y la escuela donde han estudiado, pero las categorías en las que se organiza la tabla de perfil no muestran a detalle estos datos. Por ejemplo, de 8749 profesores de educación primaria registrados se dice que 5385 tiene estudios de pedagogía, pero aquí se incluyen de UPN y de escuelas particulares. También se dice que 1104 profesores estudiaron en Escuela Normal, sin especificar si es general o intercultural. Estos datos tampoco se pueden sumar con las profesoras de educación preescolar e inicial, porque utilizan ahí otras categorías.

niveles educativos, por tanto, la CGEIB retoma el asunto de la formación inicial de docentes para el medio indígena.

Estas consideraciones se expresan en los objetivos de la CGEIB³⁵ de los cuales se derivaron las siguientes líneas que orientarían el trabajo de este organismo:

- 1) Lengua, cultura y educación en sociedades multilingües.
- 2) Formación docente con enfoque intercultural.
- 3) Desarrollo de modelos educativos con atención a promover la educación Intercultural para todos.
- 4) Investigación y evaluación educativas.
- 5) Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal.
- 6) Apoyo a Innovaciones en Educación Intercultural Bilingüe
- 7) Educación Informal.
- 8) Difusión.
- 9) Visibilización de la diversidad cultural de México.
- 10) Centro de Información y Documentación.
- 11) Estadística e Indicadores sobre oferta y demanda educativa en la Educación Intercultural y Bilingüe.
- 12) Edición de libros, materiales didácticos y producciones audiovisuales para radio y televisión.

Los tres primeros objetivos son los que tendrían impacto directo en la formación de profesores para el contexto indígena. Y es en estos rubros que la CGEIB participó activamente, en la actualización del diseño curricular de las licenciaturas en educación primaria y preescolar que se ofrecerían en las Escuelas Normales, incorporando el enfoque intercultural al Plan 1997 en la reforma de 2004 que iniciaría su implementación en 2005 (ver Tabla 4.2). Sin embargo, en la última reforma de 2012, la discusión sobre la formación de docentes para el medio indígena fue un asunto donde ni la CGEIB ni la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) participaron directamente.

³⁵ Comunicado 009.- CGEIB: 10 años promoviendo en México el enfoque intercultural en la educación. Consultado en <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0092111#.WObnYWcGkY>, el 31 de marzo de 2017.

En los espacios de actualización convocados por la DGESPE, puede observarse que la CGEIB ya no ha tenido demasiada participación en la nueva propuesta curricular. Esta situación se evidencia en las propuestas de sistematización de los documentos finales para la obtención del título respectivo. En uno de los talleres impartido a profesores de la Escuela Normal, por parte de la DGESPE, el facilitador expresaba: “la diversidad cultural pasa a considerarse únicamente una cuestión contextual pero no determinante en la construcción de las propuestas didácticas o temas de investigación”.³⁶ Esto deja atrás lo que antes se hacía: elegir un contenido cultural y tomarlo como punto de partida para diseñar una propuesta didáctica, tomando ahora como único referente el plan y programa de estudios de educación preescolar o primaria (con contenidos nacionales). También se sugería en este taller que lo problemas a investigar para el caso de las tesis deberían ser preferentemente los relacionados a las competencias docentes y no los que tengan que ver con los estudiantes, porque estas tienen que ver con condiciones contextuales y estas no pueden ser cambiadas por los profesores.

Lo anterior hace evidente la necesidad de revisar los contenidos y procesos que se consideran en estos planes de estudio, para valorar su significatividad considerando las finalidades de la educación intercultural bilingüe. Por ello, en las reuniones de académicos, de la ENIIB-JC, se ha discutido la relevancia de llevar los conocimientos de los pueblos indígenas al aula; sin embargo, no hay consensos sobre la metodología que podría favorecer esta interculturalización del currículo. Las preguntas siguen quedando sin respuesta clara: ¿Es o no necesario llevar los conocimientos de los pueblos indígenas a la educación escolarizada? ¿Qué conocimientos deben llevarse? ¿Por qué estos y no otros? ¿Cómo determinar la significatividad de unos conocimientos sobre otros? ¿Cómo armonizar los procesos didácticos escolarizados con las epistemologías indígenas? ¿Qué finalidad debe perseguirse con todo esto?

El programa de estudios denominado Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe, es el resultado de la actualización realizada en 2004 al Plan 1997,

³⁶ Comentario vertido por asesor académico de la DGESPE, en un taller de actualización en 2014 en San Cristóbal de Las Casas.

que se impartía en todas las Escuelas Normales³⁷. En este Plan se consideraba el trabajo de lo intercultural en un espacio denominado: *Línea de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica*, que agrupaba 14 cursos incluyendo lengua y cultura, asignatura regional, observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación.

Tabla 4.2

Comparación de planes de estudio

Plan de estudios	Denominación del programa	Área curricular intercultural	Características
1997, actualizado en 2004	Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe.	Línea de Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.	14 cursos que incluye: observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación.
1997, actualizado en 2009	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Se sigue conservando la organización curricular de 2004.	
2012	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Trayecto: Lenguas y culturas de los pueblos originarios.	Siete cursos. Referidos a lenguas originarias, interculturalidad e investigación educativa.

Fuente: elaboración propia

En el Plan 2012 se denomina *Trayecto de Lenguas y culturas de los pueblos originarios*, la línea que atiende el enfoque intercultural y agrupa siete cursos (ver Tabla 4.3). Como puede observarse, los cursos 6 y 7 son los espacios curriculares donde se trabaja la investigación educativa y donde los estudiantes desarrollarán los proyectos para elaborar sus trabajos de titulación.

³⁷ Para efectos de acreditación en 2009, se decide que únicamente quedaría como Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Tabla 4.3

Cursos del trayecto formativo: Lenguas y culturas de los pueblos originarios, correspondientes a los semestres 1º. al 7º. Plan 2012

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad	Procesos interculturales y bilingües en educación	Las lenguas originarias como objeto de estudio I	Las lenguas originarias como objeto de estudio II	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales

Fuente: elaboración propia

Una diferencia entre estos planes de estudio es que en el Plan 1997 (actualizado en 2004), en todos los cursos se revisaban aspectos relacionados a las culturas indígenas, mientras en este Plan 2012 se dejan estos temas solo en el trayecto correspondiente. Mendoza (2017) se refiere a esto subrayando:

La CGEIB y la DGESPE hacen un balance diferenciado en cuanto a la pertinencia del diseño de los programas. La Coordinación se propuso incidir en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, actualizándolo y transversalizando el enfoque intercultural en todos sus cursos, creando un campo formativo específico sobre cultura y lenguas indígenas con asignaturas del primero al séptimo semestre (p. 93).

Pongamos para el análisis como ejemplo uno de los cursos de ambos planes de estudio.

Tabla 4.4
Comparación de un curso en dos planes de estudio

	Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe.	
	Plan 1997	Plan 2012
Nombre del curso	Desarrollo infantil I y II	Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)
Ubicación y Organización curricular	Primer y segundo semestres Dos bloques cada curso	Primer semestre Cuatro módulos
Contenidos por unidad	<p>Primer semestre. Bloque I</p> <p>Infancia y desarrollo. Nociones que varían según el contexto social, cultural y familiar y que se han transformado a través del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como comprender el desarrollo en un contexto cultural. El desafío para los maestros. • Familia y sociedad reflejada en los niños • La historia de la niñez. • El nicho de desarrollo: una conceptualización de la intersección de niño y cultura. • La variación cultural en el rol que cumplen las relaciones entre los niños pequeños y sus familias. <p>Primer semestre. Bloque II</p> <p>El desarrollo físico y psicomotor. Factores que influyen en el desenvolvimiento de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantas medicinales y salud reproductiva de las mujeres nahuas de Tamasunchale, SLP • El nacimiento y el ambiente perinatal. Un panorama general de la maduración y el crecimiento. Causas y correlato del desarrollo físico. • La obstetricia tradicional en el istmo de Tehuantepec: marco conceptual y diferencias con el modelo biomédico. • Historia de salud. Patrones de la dieta del hogar. Estado 	<p>Módulo I</p> <p>1.1. ¿Existe la infancia? Perspectiva histórico-cultural de las concepciones sociales y científicas sobre la construcción social y educación de la infancia.</p> <p>1.2. ¿Naturaleza o crianza? Relaciones, contrastes y controversias entre los distintos modelos explicativos y metodologías de estudio del desarrollo humano en la infancia.</p> <p>1.3. El papel de la educación en el desarrollo humano y relación con los procesos de maduración, aprendizaje y construcción de la identidad.</p> <p>Módulo II</p> <p>2.1. ¿Infancia es destino? El desarrollo psicoafectivo y de la personalidad desde la postura psicodinámica y su mirada en torno a la infancia.</p> <p>2.1.1. El modelo de desarrollo psicoafectivo de S. Freud</p> <p>2.1.2. El modelo de desarrollo psicosocial de E. Erickson</p> <p>2.2. ¿Existen etapas universales en el desarrollo? La visión psicogenética de J. Piaget del desarrollo cognitivo y sus implicaciones en la educación.</p> <p>2.3. ¿Desarrollo humano o condicionamiento de comportamientos? La perspectiva</p>

Tabla 4.4
Comparación de un curso en dos planes de estudio

Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe. Plan 1997	Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe. Plan 2012
<p>nutricional de los hogares. Nutrición. Prácticas de alimentación infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> Alimentación y cambio. Los piquetes para que no se pegue la enfermedad. 	<p>conductista: J. Watson y B.F. Skinner.</p> <p>2.4. ¿El hombre es cultura internalizada? La teoría sociocultural y la perspectiva de sistema social o ecológica.</p> <p>2.4.1. El modelo socio-histórico y cultural de L. Vygotsky.</p> <p>2.4.2. La teoría de los sistemas ecológicos de U. Bronfenbrenner.</p> <p>2.5. Aportaciones y restricciones de las teorías del desarrollo psicológico a la educación y el aprendizaje en contextos escolarizados de educación básica.</p> <p>Módulo III</p>
<p>Segundo semestre. Bloque I</p> <p>Desarrollo cognitivo y lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia. ¿Cómo construir un niño zinacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tsotsil. Autoridad y conocimiento Memorias de una niña mixteca Bilingüismo 	<p>3.1 Tendencias e indicadores sociales, económicos y políticos de carácter global, nacional o local que explican la situación del desarrollo humano de la infancia en México y su relación con las Metas del Milenio de la ONU.</p> <p>3.2. Migración, pobreza y conflictos sociales: su relación con el desarrollo infantil y las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo de los menores en situación de riesgo y exclusión.</p> <p>3.3. Análisis de políticas y programas educativos dirigidos al desarrollo infantil y los derechos de los niños.</p> <p>3.4. Análisis del contexto socioeducativo y de los factores que inciden positiva y/o negativamente en el desarrollo de la población infantil de la comunidad local de referencia.</p>
Segundo semestre. Bloque I	Módulo IV

Tabla 4.4
Comparación de un curso en dos planes de estudio

Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe. Plan 1997	Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe. Plan 2012
<p>Desarrollo afectivo y social</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la autoestima y por qué es importante? • La socialización a través de diversos contextos. • La influencia de la madre y del padre en el desarrollo del niño. • El comportamiento materno como interlocución. 	<p>4.1. La escuela y el docente como potenciadores o inhibidores del desarrollo infantil.</p> <p>4.2. La generación de propuestas de diagnóstico o de proyectos de estudio e intervención para la promoción del desarrollo infantil: las visiones remediales y normativas versus las de facultamiento o acción comunitaria participativa.</p>

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, el curso analizado se relaciona con el Tema de desarrollo infantil, y encontramos que en el plan 1997, este tema se imparte en dos semestres, y en los contenidos están presentes los conocimientos ya sistematizados de distintos pueblos indígenas del país, relacionados con el desarrollo infantil. Mientras tanto, en el Plan 2012, este mismo tema es tratado en un solo curso en el primer semestre, y su desarrollo incorpora únicamente conocimientos de la cultura occidental. Solamente en el módulo III, contenido 3.4 plantea que deberá realizarse el análisis del contexto socioeducativo y de los factores que inciden positiva y/o negativamente en el desarrollo de la población infantil de la comunidad local de referencia. Es la única mención a lo local.

Otra diferencia tiene que ver con la metodología recomendada para la sistematización de la experiencia docente de los estudiantes. Mientras que con el Plan actualizado en 2004 los profesores, atendiendo a las recomendaciones de la CGEIB, habían iniciado el desarrollo de una metodología para la sistematización de los conocimientos indígenas que posteriormente se incorporaba a una propuesta didáctica, conocida como *punto nodal cultural*, con el Plan 2012 se cambia el énfasis; ahora los dos cursos sobre herramientas de investigación colocan a la *investigación acción*, como el método de

preferencia para poder sistematizar la experiencia docente. La sistematización de un contenido cultural (punto nodal) que luego era utilizado como punto de partida para la implementación de una propuesta didáctica ha quedado relegada; esto podrá observarse en el Capítulo 7.

Como se ha planteado líneas arriba, en el Trayecto de Lenguas y culturas de los pueblos originarios se imparten en el sexto y séptimo semestre los cursos de: *Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias* e *Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales*. Estos son los espacios curriculares donde se revisan las herramientas metodológicas, principalmente las relacionadas a la investigación acción, ya que estos cursos orientan la realización del *Informe de prácticas profesionales* como modalidad de titulación; por ello el producto del curso ubicado en el sexto semestre es un *proyecto de intervención pedagógica*. En el quinto semestre, pero en el trayecto de Formación Pedagógica, se imparte el curso de: *Herramientas básicas para la investigación educativa*. El producto de este curso es un *protocolo de investigación*, que orienta a los estudiantes a elegir la Tesis de investigación, como modalidad de titulación.

Las prioridades de la formación docente, como toda acción educativa institucionalizada, va cambiando en función de las políticas que se establecen para el sector, y que son también determinadas por otras condiciones externas. En el siguiente apartado se revisa la situación actual del enfoque de la formación docente, en el marco de la Reforma educativa planteada durante el sexenio 2012-2018.

4.3 La formación docente y el marco de las “Reformas Estructurales” 2012-2018

Para comprender las implicaciones socio-políticas del campo de la formación docente revisamos que las reformas que actualmente se están planteando en el sector educativo, y particularmente en la formación docente, representan el corolario de una serie de condiciones históricas y globales que están obligando a los gobiernos a revisar las políticas internas en todos los sectores. Cuenca (2007) parafraseando a Giddens (2001), explica que nuestra sociedad:

(...) atraviesa por un cambio profundo debido a la globalización del conocimiento, al avance tecnológico y la variación en los roles sociales y familiares. Cambio que también se caracteriza por el relativismo, la flexibilidad, la inseguridad y la incertidumbre de los conocimientos y la ciencia, así como de sus propios procesos (p. 23).

Es en este sentido que acuerdos internacionales como: Dakar 2000, Cochabamba 2001 y La Habana 2002, que recogen los debates sobre la agenda educativa internacional, son incluidos en la normatividad y legislación de la mayoría de los países latinoamericanos. En todos estos acuerdos "... se declara la necesidad de impulsar la profesionalización de los maestros; de mejorar su condición social, su motivación y su competencia profesional; de que su participación sea activa y colectiva en la toma de decisiones educativas; y de otorgarles mayor autonomía en el desempeño de sus funciones" (Cuenca, 2007: 24).

En este contexto internacional que incide en las políticas internas, caracterizaré la situación socio-política del país teniendo como referencia el año 2000, inicio del presente milenio; esta referencia temporal coincide con el momento en que México parecía transitar hacia un régimen plenamente democrático. El partido político que había gobernado por más de 70 años perdía las elecciones y daba lugar a la alternancia con otro partido de extrema derecha³⁸. Esto despertó expectativas en la sociedad mexicana, previéndose cambios importantes en los distintos sectores, incluyendo el educativo, que ya había sido reformado en 1993 con el Acuerdo para la Modernización Educativa, y que para el año 2000 aún no se veían materializados los objetivos.

Es cierto que las políticas educativas planteadas por las cuatro últimas administraciones que han gobernado el país se han caracterizado por impulsar dos de

³⁸ La elección presidencial para el sexenio 2000-2006 dio como ganador a Vicente Fox, quien puso fin a un periodo de gobierno iniciado en 1929 por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El nuevo gobierno emanado del conservador Partido Acción Nacional se propuso una serie de reformas que no pudo cumplir al no contar con la mayoría en el Congreso de la Unión. El segundo sexenio de este milenio se caracterizó por una gran polarización entre la derecha y la izquierda, derivado de la inconformidad con los resultados electorales que favoreció por un reducido margen (0,57 %) nuevamente al candidato de Acción Nacional Felipe Calderón, frente al candidato de la izquierda Andrés Manuel López Obrador (Documento de Bruselas 2007).

las reformas más recientes a la educación básica;³⁹ sin embargo, dichas políticas y reformas, al parecer, no han logrado superar las problemáticas que, en materia educativa, padece gran parte de la población. La calidad del sistema educativo sigue siendo insatisfactoria; por una parte, siguen acentuándose los niveles de inequidad y por otra, persiste una coordinación ineficiente entre los tres niveles de gobierno y las instituciones encargadas de la educación, que impacta en los indicadores de eficiencia y eficacia del propio sistema educativo (indicadores que el propio sistema se ha impuesto para medir su calidad). En resumen, tomando como referencia los resultados educativos, y en la lógica del propio sistema, se aprecia poca viabilidad del modelo neoliberal aplicado en los últimos 15 años.

En la 10^a Conferencia Internacional de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, celebrada en 2012, los participantes de México, Estados Unidos y Canadá, coincidieron en que las políticas neoliberales aplicadas en educación han mostrado ser poco efectivas para cambiar el estado de cosas que impera desde finales del siglo pasado.⁴⁰ No obstante estas conclusiones, en México se insiste en implantar un modelo educativo que poco responde a las necesidades nacionales.

Es en la mitad de la segunda década de este milenio y con el regreso del PRI, gracias al controvertido triunfo de Enrique Peña Nieto, que una nueva configuración política se advierte. El PAN aparece mermado en la arena política y la izquierda se desdibuja ante los acuerdos pactados con el partido gobernante, retrasando de esta manera toda posibilidad de alcanzar el poder. Si bien, los grandes retos que se propuso el PRI con su

³⁹ La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria experimentó entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país. La reforma curricular que precedió a esta Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica (Ruiz, 2012:51).

⁴⁰ Periódico *La Jornada*. Domingo 20 de mayo de 2012, p. 38.

regreso al poder fue atender la necesidad de reformas estructurales que permitirían el desarrollo del país, estas reformas no parecen consolidarse ante las condiciones de desaprobación que existen.

De acuerdo con el Plan sexenal las reformas planteadas tienen que ver con:

1. Un Programa Nacional de Prevención del Delito.
2. Una Ley de Víctimas.
3. Una reforma educativa.
4. Un plan nacional de infraestructuras y transportes.
5. Mayor competencia en el sector de las telecomunicaciones.
6. Una Ley de Responsabilidad Hacendaria.
7. Una reforma fiscal.
8. Reformas liberalizadoras en el sector energético.
9. Una reforma laboral.
10. Una reforma constitucional para que exista un único Código Penal.
11. Una Cruzada Nacional contra el Hambre.
12. Un plan de apoyo económico a las madres de familia, para garantizar la educación y
13. Una pensión básica para los mayores de 65 años.

Aun cuando todo el paquete de las principales reformas (la hacendaria, la laboral, la energética y la educativa) ha sido cuestionado por diversos sectores sociales e intelectuales, es la Reforma Educativa, la que ha significado el principal problema para el gobierno, en cuanto a su diseño e implementación en el ámbito nacional y en las distintas entidades federativas. Dada las condiciones históricas distintas de los estados, es en la parte sur-sureste del país donde la resistencia a esta reforma ha provocado diversos conflictos entre el magisterio y los gobiernos estatales.

Aun cuando a partir de la última década del siglo pasado, y en lo que va de este siglo XXI, se han implementado diversas políticas que se han materializado en proyectos tendientes a superar los enormes rezagos que en materia de educación padecen algunas

regiones del país, los indicadores negativos no parecen cambiar mucho⁴¹. La transformación del sistema educativo, considerándolo un sector clave para contribuir a elevar los niveles de bienestar del país y favorecer la justicia social, ha estado siempre presente en la agenda de los últimos cuatro sexenios. Sin embargo, es durante este período, con el regreso del PRI, que se plantea una reforma estructural, que además de proponerse mejorar la calidad de la enseñanza y reducir los niveles de inequidad, ha impulsado principalmente fortalecer la rectoría del sistema educativo y establecer el control en la federación.

Uno de los componentes de la última reforma tiene que ver con el control del ingreso, promoción y permanencia en el Servicio profesional Docente; esto ha constituido el principal punto de enfrentamiento del Gobierno con la fracción disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE). La conocida como Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con presencia principalmente en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán, al denunciar el propósito privatizador de estas reformas, desarrolló acciones de protesta masiva en casi todo el territorio nacional.

Lo expresado líneas arriba muestra que la reforma educativa, que forma parte del paquete de reformas integrales que planteó este régimen en cuestión, se ha caracterizado por despertar una serie de críticas de parte de académicos y de un sector del magisterio. El punto principal de la crítica es que esta reforma no se mostró, al inicio, acompañada de cambios curriculares o de propuestas de nuevos materiales educativos.⁴² El centro de la atención se muestra más en su carácter político y de gestión administrativa y menos de carácter pedagógico, así se observa al destacar los siguientes aspectos: ⁴³

- a) Elevar a rango constitucional la calidad de la educación.

⁴¹ El informe de PISA 2016, hace énfasis en el estancamiento que ha tenido la educación en México en los últimos 15 años.

⁴² En 2017 se presenta el nuevo modelo educativo, asociado a esta reforma, mismo que se anuncia iniciará su implementación hasta el ciclo escolar 2018-2019.

⁴³ Tomado del documento: Aspectos relevantes de la reforma educativa, consultado en http://www.itcg.edu.mx/pdf/Reforma_Educativa.pdf, el día 31 de marzo de 2017.

-
- b) Creación del Servicio Profesional Docente.
 - c) Fortalecer la autonomía de la gestión de las escuelas.
 - d) Crear el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como órgano autónomo, dictaminador y ciudadanizado.
 - e) Fortalecimiento a escuelas de tiempo completo.
 - f) Caracterización cuantitativa del sistema educativo mexicano mediante un censo realizado por el INEGI.

Los aspectos ya señalados se definen con base en una reforma constitucional y de la Ley General de Educación en los siguientes artículos y fracciones: en el Artículo 3º constitucional se adiciona el siguiente párrafo: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Aun cuando el propósito de este párrafo es “caracterizar la calidad” en la educación obligatoria y elevar a rango constitucional la obligación del Estado de garantizarla, no queda claro a que se refiere con el concepto de “calidad” o se reduce este únicamente a materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos y no se dice nada sobre relevancia y pertinencia de los contenidos educativos. También puede referirse a calidad solo con el máximo logro de aprendizaje de los educandos, sin tener claro qué y para que deben aprender.

En la Fracción II se agrega el inciso “d” que refiriéndose a la educación expresa: “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”. Se reitera el compromiso de que la educación será de calidad en los términos ya planteados en el párrafo anterior. En la Fracción III, se incorpora el siguiente párrafo:

Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades

que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la *permanencia* en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo.

Esta fracción establece la obligatoriedad de concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado y que esta normado por la ley reglamentaria. Hasta antes de esta reforma, en educación básica no se implementaban los concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones directivas (dirección técnica, supervisión y jefatura de zonas) con exámenes; los concursos se hacían presentando proyectos de gestión, y las plazas ya entregadas no estaban sujetas a evaluación periódica. En la educación media superior tampoco se implementaban concursos para el ingreso.

Uno de los puntos a los cuales el magisterio se opone es al condicionamiento de la *permanencia en el servicio profesional* docente a los resultados de la evaluación. Esta es la bandera principal de la resistencia, al argumentar que toda la reforma se sustenta en una evaluación que podría ir dejando sin trabajo a muchos profesores; un hecho asociado a esta preocupación es la formación académica diversa de los profesores y en algunos niveles y modalidades, como en educación indígena, es bastante limitada. Este es también el argumento para expresar que más que una reforma educativa, esta es una reforma laboral que tiene el propósito de apresurar el “reciclaje” de los profesores, y tener así una nueva plantilla contratada con condiciones laborales, menos favorables.

Las fracciones IV a la VIII no se reforman, por lo cual se considera que se sigue manteniendo el carácter gratuito de la educación, la concesión a los particulares, la autonomía universitaria y la facultad del Congreso de la Unión para regular todo lo concerniente a la función social educativa.

Por último, al artículo 3º. se adiciona la Fracción IX a partir del cual se crea y norma al Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuya coordinación quedará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como Organismo Público Autónomo que tendrá la responsabilidad de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en el tipo básico y medio superior.

En el Artículo 73, donde se habla de las facultades que tiene el Congreso, se mantienen sin cambio las fracciones I a XXIV y se modifica la fracción XXV donde al inicio se adiciona la siguiente frase: “Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3º de esta Constitución” con la cual se faculta al Congreso para la creación del llamado SPD. De la misma manera, casi al final de esta fracción se adiciona: “Para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad”. Es la única referencia en la ley que hace mención únicamente a la facultad del Congreso refiriéndose al carácter inclusivo y de atención a la diversidad de la educación. Con este agregado se pretende sustentar todo un enfoque de educación inclusiva.

De esta reforma constitucional se derivan las actualizaciones a la Ley General de Educación, y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la que norma al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. La normatividad mencionada otorga autonomía constitucional al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), organismo descentralizado creado a partir de esta reforma, y le faculta emitir directrices para contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. El INEE ha emitido cuatro directrices para generar propuestas que orienten las acciones del gobierno hacia la mejora de la formación inicial para profesores del sistema educativo.⁴⁴

Directriz 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.

⁴⁴ Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Elaborada por la Unidad de Normatividad y Política Educativa. Septiembre, 2015. Consultado en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>, el 31 de marzo DE 2017.

Directriz 2. Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.

Directriz 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.

Directriz 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

El propósito de la Directriz 1 es mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes. El planteamiento de esta directriz se basa en la detección de problemas relacionados con los contenidos y enfoques curriculares, los perfiles académicos tanto de los formadores como de los directivos, los perfiles de egreso, los sistemas de tutoría, la vinculación con las escuelas de educación básica, seguimiento de egresados, evaluación interna y externa, y la autonomía académica. Por tanto, se plantea como aspectos clave de mejora la adecuación de los enfoques y contenidos curriculares, fortalecer la carrera académica del profesorado, dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes e incentivar la autonomía de gestión académica.

El énfasis, por tanto, al menos en el discurso institucional, es lograr que se mejoren los perfiles académicos de los docentes y su desempeño profesional, acompañado de un cambio de las condiciones de trabajo y oportunidades de mejoramiento continuo. Asimismo, promover el crecimiento de los cuerpos, áreas o grupos académicos con un suficiente nivel de consolidación a partir del trabajo colegiado permanente. La coordinación de esfuerzos institucionales, y la orientación de la investigación, la docencia y la tutoría deben fortalecer la gestión hacia la mejora de la calidad de la formación que se ofrece a los estudiantes. Un indicador de esta calidad de la formación de los egresados será, además del incremento en el porcentaje de docentes con resultados idóneos en los exámenes de ingreso al SPD, el desempeño profesional y su aportación al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, aun cuando a partir de esta Directriz se busca también el fortalecimiento de la imagen y el prestigio institucional de las normales, y convertirlas en alternativas

de primera elección en el Sistema de Educación Superior para los egresados de la educación media superior del país, la Directriz 2 va en el sentido de abrir las posibilidades de contratación de profesores, aunque hayan sido formados en instituciones distintas a las escuelas normales, lo cual plantea una competencia desigual ante las universidades que cuentan con otro tipo de condiciones para la formación. La ENIIB-JC, por ejemplo, no podría competir con una planta docente sin tiempos completos, con más de la mitad de profesores sin plaza base y sin perfiles académicos requeridos para la conformación de cuerpos académicos.

4.4 Reformas, resistencias y relaciones de poder

En esta sociedad posmoderna, o modernidad líquida diría Bauman (2011), el poder está imbricado en cada punto neurálgico de la sociedad. Cada nodo (espacios de intersección de las dimensiones social, cultural, política, económica, religiosa, educativa) representa un espacio de microconflicto político resultado de la tensión entre poder y resistencia. Así como el ejercicio del poder se encuentra en todos los ámbitos de la sociedad, en donde se institucionaliza los comportamientos y los modos de vida según determinados *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1977), la resistencia es también un componente siempre presente y determinante del conflicto.

En el ámbito educativo tiene lugar los conflictos más significativos, que representan relaciones de poder entre el Estado y un gremio, en este caso de educadores. Se ha anotado ya líneas arriba que el principal punto de inflexión durante el sexenio 2012-2018 es la implementación de la llamada Reforma Educativa y uno de los asuntos más debatidos es el relacionado a la permanencia en el Servicio Profesional Docente. No obstante, lo anterior sea la arena donde se ha agudizado el debate, lo que también está en discusión es todo el proceso de diseño mediante el cual se construye esta reforma y los intereses que están detrás de estas decisiones políticas. Hernández (2013) inicia su artículo *“La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial”* poniendo en contexto la rapidez con que se planteó esta reforma:

La reforma educativa que eleva a rango constitucional la evaluación obligatoria a los docentes para el ingreso a su ejercicio otorga plena autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y crea el Servicio Profesional Docente, fue aprobada en un tiempo récord: apenas poco más de tres semanas después de la toma de posesión de Enrique Peña Nieto (p. 5).

De hecho, como expresa el mismo Hernández en otro de sus artículos, esta reforma fue el primer producto del pacto por México firmado por las principales fuerzas políticas el 2 de diciembre de 2012; exactamente en el segundo día del mandato de Peña Nieto. Uno de los objetivos explícitos de los promotores de la reforma era recuperar, por parte del Estado, la rectoría del sector educativo; sin embargo, no se previó la magnitud de la reacción del gremio magisterial, cuyas razones se expresan así:

Los maestros saben que lo que está en juego es el futuro de la educación pública, su permanencia en el empleo, su dignidad profesional; es decir, su vida misma. A los profesores les da pavor la posibilidad de perder su trabajo, y no le creen al gobierno ni a los partidos cuando aseguran que esto no va a suceder, menos aún con la oprobiosa campaña en su contra que ha desatado la derecha empresarial (Hernández, 2013: 5).

El Estado ha desplegado una serie de acciones para la legitimación e institucionalización de la Reforma Educativa. Haciendo uso de los medios a su alcance (los de información y comunicación, así como de una parte de la propia estructura escolar) logra que una buena parte de la sociedad, de manera acrítica, acepte y legitime esta política educativa. Bourdieu plantea como se da esta legitimación desde las propias estructuras cooptadas.

El ajuste prerreflexivo entre las estructuras objetivas y las incorporadas, y no la eficacia de la propaganda deliberada de los aparatos, o el libre reconocimiento de la legitimidad por los ciudadanos, explica la facilidad, en definitiva, realmente asombrosa, con la que, a lo largo de la historia, y exceptuando contadas situaciones de crisis, los dominantes imponen su dominación (Bourdieu, 1999b: 234).

Sin embargo, entre los intersticios que se abren entre las estructuras incorporadas y quienes denuncian las estructuras de dominación, florece la resistencia. Foucault (1979) explica que en el momento en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia. El poder no siempre atrapa, y con una estrategia precisa es posible modificar su dominio en condiciones determinadas. Tanto la resistencia como el poder se conceptualizan junto al fenómeno del enfrentamiento y la confrontación; por tanto, la resistencia es también un proceso de creación y de transformación.

Por ejemplo, aun cuando en el anuncio de la reforma, la CNTE expresara públicamente su rechazo, ésta sigue vigente y fortalecida con la estrategia dominante del Estado. La resistencia se expresa en cada actividad que se desarrolla en los distintos ámbitos de acción ya trazados por la Asamblea de la CNTE: la impugnación legal vía amparos, el trabajo político, los espacios de discusión académica y los proyectos de “educación alternativa” que se están gestando. En el último párrafo del documento “Posición de la CNTE ante la contrarreforma educativa expuesta en los foros “Análisis y perspectivas de la reforma educativa” de julio de 2013, puede leerse textualmente:

De ningún modo vamos a legitimar la “Reforma Educativa”, por el contrario, defenderemos y haremos valer los acuerdos, consensos y conclusiones que se construyan en la ruta de discusión y debate de los foros, a través de diversas formas de lucha: la vía jurídica, lo político, la disertación educativa abierta y la transformación pedagógica en las escuelas, pero también con la movilización social (CNTE 2013)⁴⁵.

A dos años de iniciarse estas protestas, el Estado endureció sus acciones con el uso de la fuerza, principalmente en el estado de Oaxaca, donde realizó cambios en la estructura educativa estatal y cumplió órdenes de aprehensión contra profesores. En Chiapas, del 15 de mayo al 16 de septiembre de 2016, se organizó la protesta más grande en contra de esta reforma. Sin embargo, el cansancio después de 4 meses de paro laboral, la presión mediática y el reclamo de padres de familia hizo que los

⁴⁵ Pronunciamiento incluido en el libro *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013*.

maestros regresaran a trabajar, sin que haya quedado claro cuáles fueron los logros del movimiento más largo en la historia de la CNTE, y con descalificaciones del propio gremio magisterial.

Este, el movimiento más grande en contra de una de las reformas estructurales planteadas por el Estado mexicano fue también una de las que más emociones encontradas generó. Se registro el apoyo de diversas organizaciones sociales, de la sociedad civil e incluso del EZLN, sin embargo, también otros sectores de la sociedad mostraron su rechazo a las acciones de los profesores. En el imaginario de la sociedad se tuvo la impresión de que los profesores se movilizaban solo porque no querían ser evaluados; sin embargo, no logró trascender de que la evaluación era solo un aspecto de toda la serie de cambios que se están planteando en el sistema educativo y que a final de cuentas afectarán la situación laboral de los docentes (incluso una parte importante del propio magisterio no visualiza esto). Lo que tampoco logró trascender a la sociedad (y en un sector del magisterio) es que la reforma educativa es solo una de las reformas que se están implementando y que junto con las otras once⁴⁶ tienen repercusiones presentes y futuras en todo el sistema político, económico y social del país.

Si bien, como declaró la propia dirigencia magisterial, el movimiento hizo retroceder las acciones de evaluación programadas en Chiapas y Oaxaca, eso no representó que la Reforma Educativa se cancelara; en los otros estados del país se continuó con la aplicación de la evaluación docente, y la percepción de la sociedad sigue estando dividida. Lo que puede observarse es que las acciones de resistencia aún no se hacen visible en las aulas y por ello la lucha magisterial sigue considerándose únicamente como de interés laboral y económico, lo que causa desinterés en un sector de la sociedad. En el caso de la educación indígena, hasta ahora no se aprecia una lucha por demandas específicas, por ejemplo, lo relacionado a la pertinencia sociolingüística y cultural, así como con la relevancia social de la educación escolarizada en contextos

⁴⁶ Las once Reformas impulsadas en el sexenio 2012-2018. Reforma Energética; Reforma en Materia de Telecomunicaciones y Radiodifusión; Reforma en Materia de Competencia Económica; Reforma Financiera; Reforma Hacendaria; Reforma Laboral; Reforma Educativa; Código Nacional de Procedimientos Penales; Nueva Ley de Amparo; Reforma Política-Electoral; Reforma en Materia de Transparencia.

indígenas. El magisterio indígena políticamente no conforma un bloque, más bien está dividido entre los que militan en la CNTE y los que se asumen solo adscritos al SNTE. Esta división política trasciende lo académico y dificulta la realización de proyectos encaminados al fortalecimiento educativo, o a trabajar por la consolidación de una educación intercultural bilingüe.

La educación, según Bourdieu y Passeron, es un “instrumento fundamental de la continuidad histórica, [...] considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus*, que produce prácticas conforme a la arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1977: 73). Por ello, ninguna lucha contra la dominación será significativa mientras esta no implique la transformación de la estructura escolar en espacio de resistencia.

Los estudiantes de la ENIIB-JC han participado en los movimientos de resistencia y en la huelga magisterial de 2016 se interrumpieron las actividades académicas para unirse a las actividades de protesta. Con un campamento permanente estuvieron siempre presentes en este plantón y participando activamente en todas las acciones acordadas por la dirigencia magisterial y estudiantil. La demanda principal de quienes aún no terminan la carrera es poder acceder a la plaza docente sin presentar el examen de oposición, toda vez que este representa la legitimación de la Reforma Educativa. Esta situación tampoco ha quedado resuelta.

El examen de oposición para obtener una plaza docente ya se venía aplicando en Chiapas desde dos sexenios atrás. Sin embargo, la dinámica era distinta; los aspirantes a ocupar una plaza presentaban el examen y de acuerdo con el número de plazas se tomaban los primeros de la lista que habían tenido los mejores resultados, para ser beneficiados con las mismas; no se consideraba si el aspirante aprobaba o no el examen; por ejemplo: si había 100 plazas, éstas eran ocupados por los primeros cien de la lista. La situación ahora dentro de la reforma educativa es que el aspirante debe alcanzar la calificación de idóneo para ocupar la plaza. Por tanto, si hay 100 plazas, y el examen arrojó 40 idóneos, únicamente ellos podrán obtener el contrato sujeto a evaluación cada cuatro años, mientras las otras 60 vacantes serán concursadas nuevamente con aspirantes de otras escuelas. El problema es que se está presentando ahora una

situación contraria: si presentan examen 1000 aspirantes y obtienen calificación de idóneo 200, pero solo hay 100 plazas disponibles, los demás idóneos no beneficiados pelean por lo que es su derecho al haber aprobado el examen. Este es el proceso que ahora se impugna desde el gremio magisterial y estudiantil.

Las situaciones descritas en el párrafo anterior constituyen la arena de lucha entre el Estado y magisterio, donde se busca transformar las relaciones de poder existentes en la institución educativa, entre sindicato y gobierno. Si toda posibilidad de transformación social pasa por el cambio de las instituciones, hay que recordar que estas están encarnadas en los *habitus*, es decir prácticamente incorporadas. Con Foucault, entendemos que todo poder va unido a una posibilidad de libertad y a un conflicto entre fuerzas, entre reproducción / producción, entre poder y resistencia. ¿Cuál será el resultado final de las luchas actuales por la transformación del sistema educativo? O ¿existirá un final para estas luchas? ¿Cómo se viven estas luchas de poder al interior de la propia Escuela Normal?

En el siguiente capítulo, que marca el inicio de la segunda espiral de la investigación, nos ubicamos al interior de la ENIIB-JC, para buscar comprender la dinámica cotidiana que determina las formas de relación al exterior y los conflictos que devienen de estas mismas relaciones.

Capítulo 5

Inflexiones y conflicto político-ideológico en la comunidad de la ENIIB-JC

La ideología no es un pensamiento sin razones, sino un pensamiento con un razonamiento distorsionado por intereses particulares. El razonamiento ideológico suele fijar el proceso de justificación en argumentos y razones que no ponen en cuestión y que son susceptibles de ser reiterados una y otra vez. La detención del proceso de razonamiento y análisis, su fijación en patrones de pensamiento a cubierto de toda crítica dan lugar a menudo a estereotipos. El pensamiento estereotipado es parte de la ideología (Villoro, 1982: 122).

5.0 Introducción. La sexta semilla germina con la segunda espiral

La segunda espiral comienza aquí, en la dimensión empírica. Lo que aquí se plantea, al iniciar esta segunda espiral en la construcción discursiva, es reflexionar nuevamente la experiencia, para comprender cómo las relaciones que se establecen entre los sujetos participantes derivan en situaciones conflictivas que determinan distintas formas de interacción entre los agentes que confluyen en el espacio-tiempo de indagación con intencionalidades específicas, e inscritas en un campo ideológico y político. Aquí partimos primero con la comprensión del origen del conflicto político-ideológico, y sus eventuales inflexiones que definen rutas históricas distintas; que se van configurando a través del tiempo y como resultado de condiciones que se generan por factores internos y externos. Asimismo, aun cuando pareciera no ser una característica de la práctica académica, no puede negarse la lucha de poder que subyace a ésta; por tanto,

se reflexiona sobre las actitudes antagónicas que surgen entre grupos de profesores que buscan posicionarse ante la comunidad estudiantil, quien también enfrenta sus propios procesos conflictivos que impactan en las relaciones y prácticas académicas.

5.1 El origen del conflicto político-ideológico

La vida de comunidad en los pueblos indígenas tiene mucho de lo que, al igual que Platón, Sócrates defendía: la teoría de la "sociabilidad natural" del hombre. El hombre como animal social (*zóon politikon*) necesita de los otros de su especie para sobrevivir. Si bien, para algunos autores la comunidad y lo comunitario, son categorías que requieren de precisiones, dadas las transformaciones impulsadas por la vida moderna, el sentido vital sobre el que se sustenta las relaciones intra-comunitarias en los pueblos indígenas, ha llevado a considerar la idea de communalidad.

Díaz (2001) aclara que la communalidad expresa principios y verdades universales respecto a la sociedad indígena. Si bien, la idea de communalidad puede entenderse no como algo opuesto a la sociedad occidental, sí es diferente a ésta. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta al menos cuatro nociones básicas: lo communal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Si no se tiene presente el sentido communal e integral de cada práctica social que pretendamos comprender, nuestro conocimiento sobre esta práctica estará siempre limitado, anota el propio Diaz.

Aquí es oportuno reconocer las relaciones conflictivas entre las comunidades y al interior de las mismas, de un mismo pueblo indígena, y las que se establecen entre pueblos indígenas que comparten fronteras territoriales. Las interacciones devienen eventualmente en situaciones de conflicto, alentadas por visiones distintas, principalmente al interactuar con perspectivas ajena a la propia, como la promovida por el propio Estado, por ejemplo. En Chiapas puede ejemplificarse esto con los distintos conflictos intracomunitarios que se agudizan en épocas pre y postelectorales, adjudicados a concepciones distintas del ejercicio de la autoridad, al interior de los pueblos. La superación de estas manifestaciones de conflicto conlleva la necesidad de

revisar críticamente el aspecto ideológico y sustentar las relaciones intra e intercomunitarias en las aspiraciones comunes, es decir: en la communalidad.

Un conflicto humano puede definirse como una situación donde dos o más individuos que defienden distintos intereses se confrontan, o emprenden acciones antagónicas, para neutralizar al otro. De acuerdo con Sócrates, el hombre como animal social, o de comunidad, responde a las tendencias ya sea de competición o de cooperación que afectan las relaciones que establece con sus semejantes; estas relaciones no están exentas de conflictos. En el contexto socioeducativo de estudio, las situaciones de conflicto eventualmente son alentadas por visiones distintas, donde diversos principios ideológicos, ajenos a lo que históricamente han sustentado la vida comunitaria (la communalidad) se hacen presentes tanto en la comunidad de profesores como entre los estudiantes. Por ello, es insoslayable la revisión crítica del aspecto ideológico y cómo se ha conformado históricamente, en el contexto socioeducativo de la Escuela Normal.

Para tratar el tema del conflicto ideológico, se expone lo que se entiende por ideología. Aun cuando autores como Foucault prefieren no hablar de ideología, en *La plusvalía ideológica*, de Ludovico Silva, el autor invita a reservar el concepto de ideología cuando necesitamos: "... designar un sistema de valores y representaciones que tienden a preservar la estructura social existente y que presionan al individuo y a la sociedad desde su pre-conciencia..." (Silva 1977:80). Freire (1974), por su parte, insta a desechar toda ideología y sustituirla por *conciencia de clase*, un concepto marxista que debe ser revisado y actualizado en el contexto de las neo-colonizaciones.

Silva también advierte que en algunos casos el concepto de ideología parece aludir a un *sistema de ideas*. Pero, él mismo aclara:

...las ideas, son creencias; no son juicios, son prejuicios; no son resultado de un esfuerzo teórico individual, sino la acumulación social de las *idee recues* o lugares comunes; no son teorías creadas por individuos de cualquier clase social, sino valores y creencias difundidas por las clases económicamente dominantes. Como lo decía Helvetius: "Los prejuicios de los grandes son las leyes de los pequeños" (1977: 102).

Estas precisiones sobre el concepto de ideología nos permiten mirar al interior del espacio socioeducativo de investigación para poder caracterizar las relaciones que ahí se establecen entre los distintos agentes, así como los conflictos que ahí se generan. Un punto de partida para la comprensión del conflicto político-ideológico es la revisión crítica del proceso de incorporación del personal que se desempeñaría como académico de la Escuela Normal, del cual trataremos más adelante. Sin embargo, otros tipos de conflictos tienen que ver con las corrientes ideológicas que coexisten al interior del propio gremio magisterial y que se ven representadas en este espacio de formación docente. Por otra parte, también existen conflictos generados por la poca atención que las propias autoridades estatales, ponen a las necesidades de la escuela y de los estudiantes.

Los conflictos han estado presentes desde el inicio de la Escuela Normal hasta la actualidad. Un análisis de su naturaleza nos lleva a identificar al menos cuatro tipos de ellos, respondiendo a su génesis y motivaciones: 1) los que tienen qué ver únicamente con las demandas estudiantiles por condiciones dignas y atención académica; 2) los que se originaban por querellas entre profesores, para tomar los espacios de control (dirección y subdirecciones); en estos conflictos también se ve inmiscuida la comunidad estudiantil, la cual, dividida apoya a uno u otro grupo de profesores; 3) un tercer tipo de conflictos son aquellos que se relacionan con causas externas a la Escuela Normal, y que bien pueden ser promovidos por el gremio magisterial o por organizaciones estudiantiles; este tipo de conflictos también se relacionan con causas sociales y políticas, tanto locales, estatales o nacionales; 4) un último tipo de conflictos se refiere a las relaciones entre escuela y el gobierno estatal y nacional, causado principalmente por la falta de atención a las necesidades de la Escuela Normal.

Esta característica de la ENIIB-JC, de exigir la atención a sus demandas a las autoridades del estado, con métodos incómodos para ellos, ha despertado siempre el malestar de estas y se han vertido, al principio, opiniones sobre la continuidad de esta Escuela Normal, antes que conocer a fondo las causas y contextos de los conflictos. Durante el ciclo escolar 2003-2004, cuando la Escuela Normal aun no tenía edificio propio, tuvo lugar uno de estos conflictos fuertes. Al respecto, el Prof. Gómez, quien fue iniciador del

*Proyecto de Licenciatura*⁴⁷, y en ese tiempo era el Director de Educación Indígena en el estado, comenta:

⁴⁸

En una reunión de autoridades estatales de la Secretaría de Educación, la mayoría mostró su molestia por el conflicto que se vivía en ese tiempo con los estudiantes. Estaban molestos con esa Normal. ¿Quién es el responsable de abrir esa escuela? Preguntó un director. Muchos voltearon a verme. Te damos 24 horas para cerrar esa escuela. Se les pidió 72 horas para explicarles por qué no debía cerrarse. Tiempo suficiente para convocar a grupos de maestros, estudiantes y organizaciones sociales para argumentar la defensa. Así fue como siguió funcionando la Escuela (Prof. Gómez, entrevista, enero de 2017).

Para la incorporación del personal que se desempeñaría como académicos de la Escuela Normal, desde que se inician las labores, se convoca a un concurso de oposición en el cual participaron profesores de educación indígena que estaban frente a grupo, o en actividades técnico-pedagógicas, así como otros que recién se incorporaban al servicio después de realizar estudios de licenciatura o maestría en el centro del país. El concurso fue resuelto por la propia Dirección de Educación Indígena en el estado, porque la Escuela Normal, en estos primeros años, dependía de esta Dirección. Así llegaron comisionados (no se dieron plazas de educación superior) los primeros profesores de educación preescolar y primaria indígena para desempeñar el papel de formadores de docentes.

Los primeros profesores comisionados no precisamente compartían o conocían las intencionalidades iniciales, al menos no todos, y cómo comenzó el Proyecto de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, concebido prácticamente desde la disidencia magisterial. Esto pronto convirtió a la escuela en un espacio de lucha por

⁴⁷ Esta era la denominación breve del Proyecto de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, que se empezó a desarrollar en 1998, con la coordinación del Prof. Guadalupe Gómez Cruz, quien posteriormente ocuparía la Dirección de Educación Indígena en el estado, y durante su gestión se abre la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek.

⁴⁸ Lo anotado aquí no es textual, es una reconstrucción de las notas tomadas al momento de la entrevista con el Prof. Gómez.

imponer ideas políticas distintas, como se da en cualquier nivel y espacio que implica establecimiento de jerarquías y la necesidad de ejercer control sobre otros. Al respecto el Prof. Gómez, comenta:

Ha cambiado el espíritu de la normal. Si bien se pensó para atender la falta de profesores formados en educación indígena, también se tenía una visión distinta de lo que debía ser la educación para nuestras comunidades, para nuestros niños y niñas. Pensábamos en un proyecto educativo propio, que atendiera nuestras características culturales y lingüísticas. Pero luego también vimos que no había profesores formados para la formación de docentes. Así que se tuvo que enviar a profesores que en ese momento solicitaban una ubicación. Esto no fue la mejor decisión. Pronto la escuela se tornó en un espacio de lucha de intereses (Prof. Gómez, entrevista, enero de 2017).

Los intereses en pugna tienen que ver con concepciones respecto al papel que se juega como educador y la tarea principal de una institución educativa como lo es la Escuela Normal. En este sentido, los ideales y valores democráticos, la solidaridad, la igualdad, la horizontalidad en las relaciones que, como parte del enfoque intercultural, se da por hecho que se vienen trabajando en la escuela, ahora se diluyen ante la imposición de ideas y la pretensión de controlar desde cualquier facción de la comunidad de profesores. Esto es similar a lo que Hernández & Martínez (2012) documentan en cuanto a la práctica de la interculturalidad con profesores *tseltales* con funciones de Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Los autores anotan que:

Otro aspecto que refieren los ATP's cuando hablan de interculturalidad, probablemente sea la imposibilidad de practicarla, pues mencionan que las pugnas políticas entre los integrantes de la comunidad, las llevan a todos los terrenos de la vida social, lo cual afecta los procesos que se tienen definidos para la formación de los niños (p. 10).

Lo intercultural, como se verá más adelante, se toma más como un planteamiento político de Estado que, impuesta de manera institucional, otorga sentido al discurso y a las prácticas étnico-esencialistas y folclóricas, sin que la cuestión académica sea

precisamente asunto de discusión para definir el qué, el cómo y el para qué de una educación intercultural. En la reflexión académica está ausente el cómo desarrollar un enfoque formativo que abrace la diversidad no solo cultural sino también de praxis política; donde lo indígena no sea visto únicamente por sus necesidades específicas, en lo sociolingüístico, educativo y cultural sino también como referente de prácticas organizativas y de una visión particular respecto a los modos de vida que conforman tanto la communalidad como la interacción socio natural, y que son reivindicadas en las distintas luchas étnicas.

De acuerdo con el exdirector de Educación Indígena, la SEP “finalmente abrazó el proyecto, pero se introdujo otra visión de lo intercultural: es como si la Escuela Normal tuviera que *abrirse a todo*, pero olvidando lo principal que es la formación de profesores indígenas”. Como en todo el sistema educativo, en aras del principio de igualdad, no se atiende las especificidades presentes en distintos niveles. En este caso un nivel de especificidad es que los aspirantes a profesores son jóvenes indígenas, otro nivel es que serán educadores de niños indígenas. Esto implica situaciones sociolingüísticas y culturales distintas a atender en los distintos momentos del proceso formativo como: 1) los mecanismos administrativos para el ingreso a la Escuela Normal, 2) la atención a las necesidades de formación; 3) la valoración de su formación al egreso de la Escuela Normal; 4) la asignación de las plazas.

La idea de *abrirse a todo* es planteada como parte de esta visión de lo intercultural donde solamente unos grupos o pueblos deben aceptar los elementos o moldes culturales que se imponen de afuera, como condición de inclusión. Como Escuela Normal oficial, aun con este enfoque intercultural, la ENIIB-JC ha de sujetarse a un currículo nacional en el cual se establece un perfil único para los profesores de educación preescolar y primaria. Si bien, para el logro de este perfil se incorporan durante el proceso formativo algunos conocimientos indígenas ya sistematizados, estos no son determinantes en el proceso de evaluación final, para el ingreso al servicio profesional docente, dado que lo que determina la “idoneidad” de los aspirantes es el examen nacional, al menos esto fue observado entre 2013-2016.

5.2 Las inflexiones político-ideológicas

Para referirnos a la metamorfosis que caracteriza a los discursos y prácticas presentes en las inter-relaciones estudiantes-profesores-gobierno, planteamos el concepto de *inflexión político-ideológica*. Traemos aquí la acepción matemática de *inflexión*, específicamente desde la geometría: punto en el que una curva cambia de sentido. Esto ayuda a entender las inflexiones político-ideológicas, como los puntos de quiebre donde se marcan diferencias entre las ideas y creencias que históricamente han orientado las prácticas de determinados grupos humanos y que se sustituyen por otras favorecidas generalmente como ejercicio del poder. Estos puntos de inflexión terminan por definir el tipo de relaciones que se establecen entre los agentes.

Para hablar de estas inflexiones podemos identificar primero que hay un punto de partida para la acción, definido en un contexto sociopolítico determinado. Las acciones desde este punto de partida se dirigen en un solo sentido, mientras no existan otras condiciones que alteren ese sentido. Al tener la confluencia de condiciones y agentes distintos en un momento determinado el contexto sociopolítico se reconfigura y pueden darse los cambios de sentido de las acciones y de los discursos.

En el ámbito concreto hacemos referencia al caso de la ENIIB-JC que, según los datos históricos ya expuestos, tiene su origen en momentos de efervescencia de la resistencia, provocado por la insurrección zapatista. Esto imprimió, al proceso de surgimiento de la escuela, el sello de la resistencia magisterial que identifica a la fracción disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Sin embargo, ya al entrar en funciones, este sello pasa a la invisibilidad o sufre una metamorfosis, para generar al menos dos posiciones políticas: 1) quienes se asumen como representantes de la institucionalidad oficial que promueve relaciones verticales, y 2) quienes intentan continuar con la construcción de una relación más horizontal tanto entre profesores, como con las/os estudiantes. Estas posiciones político-gremiales, que caracterizan al magisterio indígena, son examinadas por Bermúdez (2017) al analizar la participación de los profesores de educación indígena en el movimiento magisterial en Chiapas y cómo se reconfiguran las identidades desde lo político.

La primera marca de inflexión que aquí se analiza está relacionada con dos hechos: 1) la escuela es abierta desde el mandato oficial, con las reglas del juego ya establecidas, y 2) no todo el personal con el que se apertura la escuela compartía la misma visión de quienes iniciaron el proyecto. ¿Por qué considerar esto como inflexiones políticas-ideológicas? Respecto al primer hecho, debe tomarse en cuenta que se venía trabajando en una propuesta de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, con una perspectiva crítica⁴⁹. El equipo a cargo del proyecto estaba convencido de que podía impulsarse una educación que tomara en cuenta las características culturales y sociolingüísticas de los pueblos indígenas y favorecer su desarrollo autónomo. Sin embargo, la propuesta inicial no fue avalada por la instancia normativa de la SEP, en su lugar se implanta el Plan de estudios 1997, vigente en esa época. Baronnet (2008) anota que: “Amenazada de no recibir su homologación oficial, la propuesta curricular original de la ENIIB es rechazada definitivamente por carecer de coherencia aparente con las exigencias de los planes y programas nacionales de estudios normales” (p. 105). Navarro & Saldívar (2011) en este mismo sentido también argumentan:

El plan de estudios era una construcción propia del equipo de maestros comisionados para realizarlo. Una vez que fuera aprobado se crearía la institución. No obstante, ese plan no lo autorizaron porque estaba fuera de la norma, se consideraba un plan de estudios rebelde, zapatista pues era una currícula [sic] fuera de lo institucional porque su propósito era diferente, como por ejemplo una formación desde y para el contexto sociocultural de los estudiantes (p. 76).

El tiempo en el que se estaba construyendo la propuesta de formación de docentes eran momentos de efervescencia política en el que un movimiento indígena ponía en entredicho las políticas indigenistas del Estado y el sector educativo no era la excepción. Por ello, el planteamiento de un currículo distinto al oficial era considerado un acto rebelde, incluso zapatista, aun cuando no fuera forzosamente así. Para el caso que nos

⁴⁹ El trabajo inicial con el proyecto consideraba un currículo que integrara contenidos que permitieran, en los futuros docentes, la reflexión y el análisis de las condiciones en las que los pueblos indígenas han sobrevivido a las políticas colonialistas, principalmente educativas, y se proponía la implementación de acciones educativas acordes a las características de cada pueblo indígena.

ocupa, terminar por implementar un currículo distinto al que se había planeado, marca este primer punto de inflexión. Lo que se había concebido como espacio de formación, a partir de las necesidades detectadas en los ejercicios de diagnóstico realizados, se convierte en la misma oferta que ya estaba presente en otras escuelas normales, no obstante, se hicieron ajustes para considerar el “enfoque intercultural”, que para entonces empezaba a estar en el discurso del Estado.

El segundo hecho tiene que ver con el personal académico que se adscribe a la Escuela Normal, de lo cual ya hemos hecho referencia. Menos de la mitad de los profesores comisionados al inicio de la escuela habían trabajado en el proyecto inicial. Muchos de los que colaboraron en el proyecto habían ascendido a directores o supervisores, y por ello, estaban ya en otros centros de trabajo. Así, fueron comisionados profesores que, no solo desconocían los principios sobre los cuales se había fundado la escuela, sino que tampoco compartían esta perspectiva crítica con la cual se intentó construir la propuesta curricular inicial. Al reflexionar sobre esto, 16 años después, el Prof. Gómez expresa:

Todo tiene que ver con el perfil. Se requiere personal formado, pero con un sentido étnico; de nada sirve que lleguen con formación académica si solo van a legitimar el mismo proyecto del Estado de manera acrítica. Se busca incidir en una nueva práctica educativa en la escuela indígena. Sin embargo, actualmente hay mucho sectarismo, lo cual no permite consolidar una sola misión (Prof. Gómez, entrevista, enero de 2017).

En el testimonio presentado se advierte que, de una concepción crítica del “Proyecto de Licenciatura” se pasó a una “escuela normal”; es decir, basada en la normatividad vigente y sustentada en la misma ideología del Estado. Desde esta perspectiva, es difícil imaginar como promover otro tipo de relaciones al interior de la escuela, infringiendo los marcos normativos. Por ejemplo, regir el funcionamiento de la escuela desde las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas ahí representados, o construir una visión colectiva que permita el desarrollo de la escuela, atendiendo a sus características ya expresadas. Es aquí donde entran en conflicto los grupos de profesores: quienes conciben su práctica formativa como acción reproductora de las condiciones

sociopolíticas ya establecidas por la sociedad hegemónica y sus representantes, y quienes con sentido étnico, social y político buscan construir comunidad con los estudiantes y reivindicar las demandas históricas de los pueblos indígenas.

5.3 Conflictividad y práctica académica

Lo expuesto en el apartado anterior muestra cómo la ENIIB Jacinto Canek ha construido una historia de confrontaciones de ideas y de praxis, en cuyo marco los discursos se convierten en arenas donde tienen lugar escaramuzas ideológicas. En el terreno ideológico no solo entran en conflicto posturas políticas, sino también académicas, principalmente en contextos socioeducativos como el que nos ocupa. El micro-espacio ocupado por el profesor dentro del aula es el espacio por excelencia donde el Estado se reconfigura a través de su sistema de valores y representaciones simbólicas, asociadas con la clase dominante, que son transmitidas a los educandos. Althusser (2003) lo plantea de la siguiente manera:

Por eso creemos tener buenas razones para pensar que detrás del funcionamiento de su aparato ideológico de Estado político, que ocupa el primer plano, lo que la burguesía pone en marcha como aparato ideológico número uno, y por lo tanto dominante, es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir la iglesia (p. 35).

Considerando que cada espacio escolar oficial es, de acuerdo con Althusser, espacio de ideologización, y que ésta no es más que la transmisión de un sistema de valores y representaciones que tienden a preservar la estructura social existente y dominante, es en la academia donde estos valores y representaciones entran en conflicto, cuando una parte de la comunidad ha adquirido conciencia de su papel histórico y adopta una posición crítica frente al poder hegemónico. Estas diferencias de posiciones políticas también afectan el avance académico.

En conversación con el uno de los Profesores este comentaba “No es posible consolidar una propuesta académica colectiva si no podemos llegar a acuerdos sobre lo que se

requiere en la Escuela Normal, no precisamente lo que quiere la autoridad" (Profesor C., entrevista, mayo de 2015). En el contexto socioeducativo de investigación la comunidad académica convive en situaciones de confrontación al coexistir diversos sistemas de ideas y representaciones simbólicas frente a lo que significa el Estado, como ente hegemónico, y lo que debe ser la tarea de una institución formadora de docentes. Frente a estas situaciones nos preguntamos ¿La práctica académica, y los académicos, deben fortalecer la ideología dominante o se debe asumir una actitud crítica frente a las diversas manifestaciones del ejercicio del poder? ¿y contra qué exactamente ha de dirigirse la crítica? Silva (1977) expresa:

[...] desde Mannheim para acá, varios autores han comparado las "ideas" de la ideología con los idola de Bacon. La crítica de Bacon, hecha en nombre de la ciencia empírica, iba dirigida con la ideología o idolología medieval. De igual modo, la crítica de Marx fue dirigida contra los fetiches ideológicos burgueses; y hoy la teoría crítica de la sociedad [...] es una teoría cuya crítica va dirigida frontalmente contra los valores, creencias, ídolos, fetiches ideológicos de la sociedad industrial más avanzada (p. 103).

Las ideologías han ido teniendo diversos referentes en distintos momentos históricos, pero siempre asociada a la dominación. Se pasó de la ideología medieval, caracterizada por alienación religiosa a la ideología burguesa, donde nace el concepto de estandominación que ha de ocultar las relaciones de explotación para mantener el control sobre las mayorías. Actualmente, en plena postmodernidad o "modernidad liquida" (Bauman, 2011), aun cuando muchos le apuestan al fin de las ideologías, lo único que parece estar pasando es solamente un cambio de fetiches. Son estas ideologías, disfrazadas de "no ideología" que deben ser puestas al descubierto a través del ejercicio de la crítica en la práctica académica para dejar al descubierto las relaciones de dominación que se esconden tras los discursos de la declinación de las ideologías. Arnoletto (2007) apunta sobre esto: "la tesis de la declinación de las ideologías es en sí misma una ideología; una ideología moderada, fundada en una valoración positiva del pragmatismo político, del

compromiso y la negociación, del estado de bienestar y, en definitiva, del *statu quo*" (p. 274).

Para comprender los conflictos ideológicos, ya en el terreno académico, identificaremos dónde se colocan los agentes para defender una u otra posición. Aquí puede verse que la fuerza de los discursos no siempre tiene que ver con las razones académicas que se esgrimen, sino con el poder político que se tenga para lograr los objetivos que motivan el conflicto. Al identificar las posiciones políticas quedan al descubierto intereses y simpatías; esto puede observarse en la propia práctica académica. Por ejemplo, mientras una parte de la comunidad académica sustenta su práctica educativa en la coerción, lo que genera en los estudiantes actitudes de resistencia, otra parte intenta conciliar las obligaciones académicas con las necesidades de los estudiantes; también hay otra fracción de profesores que terminan por caer en una especie de "relajación" o de "zona de confort" convirtiendo al trabajo académico en poco significativo en el proceso de formación. Uno de los profesores entrevistados lo plantea así: "Se ponen en juego distintas concepciones del ejercicio del poder, tanto político como académico, que van desde las opciones más autoritarias y verticales, hasta las de extrema libertad, dejar hacer, eso no ayuda" (Prof. D, entrevista, 2015).

En las interacciones entre profesores y cuando se trata de regular las relaciones entre estudiantes y profesores, se puede oír frases como: "No tenemos por qué escuchar en todo a los estudiantes. Se supone que somos nosotros los que sabemos un poquito más". Lo cual representa una concepción autoritaria del ser docente que luego es también discutida entre la propia comunidad académica donde se hacen llamados al cambio de actitud entre los formadores. Ahora la pregunta aquí es ¿qué actitudes son las idóneas para favorecer el encuentro con los estudiantes y entre profesores? Quizá también debemos preguntarnos como profesores si las actuales prácticas socioeducativas son las que pueden ayudar en la construcción de comunidades con el sentido de communalidad; es decir, valorar las diferencias como posibilidades de complementariedad e integrar acciones donde estudiantes y profesores se sientan participantes y co-laboradores en una misma tarea. De esta manera las actividades de

los estudiantes no podrán verse como parte de planes distintos a lo que los profesores se proponen.

Por ejemplo, se discute las conductas de los estudiantes por sus salidas a manifestarse fuera de la escuela para exigir la atención a sus necesidades, cuando la solución de estas también tiene que ver con fortalecer la capacidad de la propia escuela. En diversos momentos emitir juicios sobre las conductas estudiantiles genera desencuentros entre los formadores. Cuando las manifestaciones expresan cierta actitud contestataria ante el ejercicio de la autoridad, los llamados van en el sentido de advertir con frases como: “no tenemos por qué estar aquí en contra del gobierno”, “somos una institución oficial” “todos somos gatos del gobierno; de esto comemos todos”. Estas son expresiones escuchadas en reuniones o en los pasillos, pero dan cuenta de posiciones frente a los conflictos y frente a la propia práctica académica como práctica política.

Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje hay expresiones contradictorias, por un lado, se comenta: “no tenemos por qué hacer pensar a los estudiantes” y cuando se trata de la construcción de los documentos de titulación y se discute la falta de asesoría que los propios estudiantes exponen también puede escucharse: “el estudiante sabe lo que tiene que hacer” o “no tengo porque decirle cómo hacerlo” “él debe investigar”. Sin embargo, las herramientas cognitivas y metacognitivas que poseen los estudiantes y que han sido adquiridas durante su proceso de formación no son suficientes para iniciar y caminar con éxito durante este proceso, amén de que, todo aprendiz de investigador requiere de la orientación de un asesor con mayor experiencia para facilitar el proceso.

Las locuciones de los estudiantes refiriéndose a los profesores muestran el temor acumulado durante su experiencia formativa, “no quiero actuar de esta u de otra manera porque al final nos veremos con ellos” “nos han dicho que al final no pasarán nuestros trabajos o que nos reprobarán”. Se refieren a no poder expresar libremente sus inquietudes cuando se trata de señalar a un profesor en particular, aun cuando tengan observaciones del tipo de: “nos da sueño su clase, pero no podemos decírselo” con tal profesor “basta con que entreguemos un trabajo muy decorado y ya”. Estas son expresiones que incluso muestran cierta desilusión o relajamiento, ya que sienten que,

al no haber exigencia académica, dejan de preocuparse por entregar productos relevantes que muestren su aprendizaje. Aunque también se pudo escuchar frases que valoran el desempeño de otros profesores como: “su clase no me la pierdo, son perlas para mí”, con lo cual construyen un imaginario de lo que es ser profesor, en su mismo proceso de formación dentro de la Escuela Normal.

Al tocar con los estudiantes el tema de la asesoría académica fueron frecuentes frases como: “el profesor no me atiende, se esconde” “no me contesta”; expresan que detrás de estas actitudes solo puede haber apatía, desconocimiento o incluso ser un acto de represión. La presunción de desconocimiento se escucha en frases como: “parece que no tienen claro que es una tesis y un informe de práctica”, “nos confunden más”; mientras se presume un acto de represión cuando el estudiante expresa: “no se ve que esté contento por ser mi asesor” o “no me siento bien trabajando con él”. Considerando estos casos los propios estudiantes empiezan a cuestionarse sobre cuáles serían los procesos más viables para la asignación de asesores. Los profesores por su parte, desde sus posiciones políticas y concepciones académicas argumentan sus formas de actuar, colocando siempre como tema de discusión la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso formativo. Además, el trabajo de asesoría requiere de tiempo extra lo cual no se considera en los contratos laborales, por ello los profesores buscan ocupaciones complementarias.

Cada una de estas posturas tendrá su efecto en la formación de los docentes indígenas que posteriormente se integrarán a los centros escolares y formarán parte del gremio magisterial, donde nuevamente definirán o consolidarán su línea ideológica y sus concepciones pedagógicas. En el siguiente apartado se plantea cómo se vive este conflicto ideológico en la interacción entre estudiantes.

5.4 Interacciones y actitudes estudiantiles ante los conflictos

Las interacciones entre estudiantes y con los profesores, de acuerdo con el espacio en el que se desarrollan, pueden definirse como: internas y externas. El espacio interno se refiere a lo que ocurre en las instalaciones del plantel, mientras el espacio externo

refiere a lo que sucede fuera de estas instalaciones, casi nunca en la misma población sede, y con más frecuencia en las ciudades cercanas: San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. En las propias instalaciones los estudiantes se reúnen para discutir la problemática que aqueja a la Escuela Normal, o para decidir su participación en actividades externas. En las ciudades cercanas realizan marchas o plantones, a veces por asuntos propios y otras veces por sumarse a la convocatoria de movilización de la CNTE, o de la comunidad estudiantil estatal, que se ha agrupado en la denominada Coordinadora Estudiantil del Estado de Chiapas (CENECH).

Las interacciones entre estudiantes y con los profesores, pueden tener finalidades de participación política o académicas. Las interacciones orientadas a la participación política se regulan por los acuerdos que los mismos estudiantes establecen. Mientras aquellas interacciones que se realizan con fines formativos responden a pautas sugeridas o establecidas por los docentes y a la naturaleza de la propia actividad académica. No puede soslayarse que también se dan interacciones con finalidad académica planeadas de manera autónoma, en algunos casos como expresión de la solidaridad, o como muestra de capacidad de autogestión de sus propios aprendizajes. Por ejemplo, en los movimientos estudiantiles de 2013⁵⁰, cuando los estudiantes dejaron de asistir por períodos indefinidos a clases, la Dirección de la escuela, en coordinación con los profesores, ofreció implementar un sistema de atención académica para tratar de lograr los propósitos del plan de estudios. Cada profesor presentó un plan emergente con contenidos básicos y actividades que los estudiantes pudieran desarrollar de manera individual o en equipo fuera de las aulas y la apertura de un blog para entregar productos; sin embargo, los estudiantes no aceptaron ninguna propuesta de los profesores y en cambio sí se organizaron como grupos para la revisión

⁵⁰ En 2013, después de haber participado en el movimiento magisterial del mes de noviembre y haberse fortalecido la organización estudiantil al conformar la Coordinadora de Estudiantes Normalistas del Estado de Chiapas (CENECH) los estudiantes de la ENIIB-JC regresan a las aulas y condicionan el inicio de clases a la atención de un pliego de peticiones entregado a la Dirección de la escuela. Al no resolverse satisfactoriamente el 100% de las demandas estalla el movimiento local (ya todas las escuelas estaban trabajando) en demanda de más autonomía estudiantil y control en el uso de los recursos económicos. El movimiento termina en diciembre de ese año con la expulsión del profesor que estaba como subdirector administrativo.

de textos y al final presentaron productos que pidieron fueran considerados en los procesos de evaluación final.

Ya para finalizar esta investigación, en 2017, los estudiantes también se organizaron para formular un proyecto que permitiera fortalecer la asesoría académica que se ofrece en los dos últimos semestres encaminada a sistematizar los documentos que se elaboran para obtener el título, en cualquiera de las modalidades sugeridas; en el Capítulo 7 se da cuenta de este proceso. Aquí únicamente se plantea que, como comunidad estudiantil, han desarrollado sus propias formas de organización que les permite enfrentar los diversos conflictos que surgen en las relaciones entre estudiantes, con los profesores y/o con los directivos. Las razones que los estudiantes exponen para discutir el tema de la asesoría académica también son expuestas en el Capítulo 7, junto a las evidencias de este proceso organizativo.

En las interacciones orientadas a la participación política, y reguladas por sus propios acuerdos, los estudiantes deciden que todos, hombres y mujeres, participen en las mismas actividades encaminadas a favorecer la gestión de las necesidades tanto económicas como de procesos académicos que requiere la Escuela Normal. Al interior de la organización estudiantil no se observan demasiadas diferencias ideológicas, aunque, en 2015, la negativa de algunos estudiantes de participar en las actividades acordadas provocó que la comunidad estudiantil solicitara a la autoridad correspondiente, la baja de estos estudiantes. Estas actitudes están pendientes de ser evaluadas al interior de la propia comunidad estudiantil para valorar si tiene que ver con la capacidad de manejar los conflictos y los niveles de tolerancia ante la diversidad de concepciones y prácticas.

De esta manera en la práctica curricular se hacen presentes diversas actitudes tanto de profesores como de estudiantes, unas favorables y otras no tan favorables, no precisamente con los propósitos formativos ya establecidos sino con la posibilidad de construir relaciones más apegadas a las prácticas socioculturales comunitarias. En el siguiente capítulo se expondrá cómo estas actitudes se hacen presentes en un aspecto específico de la formación docente: la asesoría en los proyectos de investigación que desarrollarán los estudiantes para elaborar su documento recepcional.

Capítulo 6

Investigación educativa y formación docente con enfoque intercultural bilingüe

[...] *lo que se busca es un maestro que, en su condición de profesional y no de mero técnico aplicador, sea capaz de diseñar las estrategias más adecuadas para cada una de las situaciones sociolingüísticas en la cuales le toque actuar. Solo en la medida que formemos a los maestros desde y para la investigación los estaremos preparando como los intelectuales críticos que la nueva pedagogía requiere y también como los maestros comprometidos que exige la reversión de la condición subalterna de los idiomas originarios y sus hablantes (López, 2007: 287).*

6.0 Introducción. La séptima semilla germina al juntar los pensamientos

Este capítulo corresponde a la segunda dimensión (la teoría) en la segunda espiral; es decir, volvemos a tomar la discusión teórica pero ya relacionada con los datos empíricos obtenidos. Por ello, se hace aquí el acercamiento a las concepciones sobre investigación educativa y formación docente intercultural que expresan profesores y estudiantes de la ENIIB-JC, teniendo como referencia los programas que se imparten en esta Escuela Normal; se analiza si estas concepciones influyen en las relaciones académicas inter-actoriales que tienen lugar en el contexto socioeducativo de estudio. También referimos a las posiciones epistémico-metodológicas que se hacen presentes en la construcción del documento final de titulación, como práctica de investigación educativa, a partir de los ejercicios de reflexión realizados con los propios profesores y estudiantes.

El estudio de las concepciones sobre investigación educativa de los docentes de la Escuela Normal aporta elementos de discusión para comprender los discursos y las prácticas que definen los procesos formativos. Estas concepciones identificadas también son contrastadas con el imaginario sobre investigación y sobre el propio proceso de formación de los estudiantes, para poder caracterizar el tipo de relaciones académicas que se establecen entre estos agentes. Retomamos aquí la reflexión sobre la conflictividad presente en la práctica académica, exponiendo situaciones que los propios docentes argumentan respecto al desempeño de los estudiantes.

6.1 Concepciones sobre investigación educativa en la ENIIB-JC

El plan de estudios,⁵¹ tanto de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe como el de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, está organizado en seis trayectos formativos: 1) Psicopedagógico; 2) Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje; 3) Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; 4) Práctica Profesional; 5) Optativos; 6) Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios. El trayecto 4 es el espacio curricular donde los estudiantes inician con la observación y análisis de la práctica educativa y de la práctica escolar en primero y segundo semestres. Ya en el cuarto y quinto semestres se inician y desarrollan “estrategias de trabajo docente”⁵². El quinto semestre es para plantear innovación en el trabajo docente e innovación para que en sexto elaboren un proyecto de intervención socioeducativa. Con ello se llega al séptimo semestre donde inician su *práctica profesional*, de manera intensiva, que concluirá en octavo semestre, junto con su trabajo de titulación.

No existe ningún trayecto que enfatice en la investigación educativa; solamente se contemplan tres cursos con el tema de investigación y éstos se ubican en trayectos distintos. En el quinto semestre, en el trayecto Psicopedagógico, se encuentra el curso:

⁵¹ Ver Malla curricular en anexos.

⁵² Entrecomillo “estrategias de trabajo docente” o “estrategias didácticas” porque uso estas expresiones en el marco de lo que las mismas propuestas curriculares establecen. En mi discurso personal trato deirlas reemplazando por *experiencias de enseñanza y aprendizaje*.

Herramientas básicas de investigación educativa. Posteriormente en el sexto semestre, pero ya en el trayecto de Lenguas y culturas de los pueblos originarios, encontramos el curso: *Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias* y en el séptimo, dentro de este mismo trayecto, encontramos: *Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales*.

Aun cuando se propone que las reflexiones sobre la práctica docente, que se desarrolla en el trayecto 4, sean sistematizadas en un documento que permita a los estudiantes obtener el título correspondiente, no se observa ninguna vinculación entre este trayecto con los trayectos 1 y 6, donde están los cursos de investigación. Para la elaboración del documento de titulación, la propuesta del propio Plan de estudios, indica que puede elegirse una de las tres modalidades: *portafolio de evidencias, informe de práctica profesional ó tesis de investigación*. Para el caso de la tesis, se observa que se llega al séptimo semestre sin un protocolo de investigación definido, y el octavo semestre está dedicado únicamente a la práctica profesional y al trabajo de titulación. Por tanto, los estudiantes, en este último semestre se encuentran ante la dinámica de escribir su trabajo de titulación, *tesis de investigación ó informe de práctica profesional* (aún no se trabajan los *portafolios de evidencias*) sin tener aun mucha claridad sobre lo que están trabajando.

En este marco curricular, los profesores discuten si la elaboración de estos documentos constituye o no un proceso de investigación educativa. Durante el desarrollo de un grupo de discusión integrado para reflexionar sobre el tema, se planteó una pregunta a los docentes: ¿Qué procesos de investigación educativa se desarrollan en la Escuela Normal? Mientras que un grupo contestó: “Aquí no se hace investigación educativa como tal”, en otros dos grupos plantearon como acciones de investigación educativa: “la observación y práctica de los estudiantes y los trabajos de titulación (tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias)”. No se expuso ningún concepto *a priori*, y tampoco se pidió que ellos lo construyeran; se esperaba que, en las respuestas vertidas por los grupos de profesores, quedara expresada su concepción sobre investigación educativa.

Lo que se lee en las respuestas de los docentes y en los comentarios que realizaron de manera grupal, es una falta de consenso sobre el significado y relevancia que tienen las acciones que ya realizan junto con los estudiantes al elaborar su documento recepcional. Cuando dicen que “en la Escuela Normal no se hace investigación educativa como tal”, se advierte esta asociación de la investigación como una actividad que deben hacer especialistas, en un centro de investigación constituido; es decir, hay una percepción que tienen los propios formadores de docentes que las Escuelas Normales no son escenarios propicios para desarrollar la investigación educativa; sin embargo, es un buen escenario pedagógico para tal fin. Esto es aún más observable en la ENIIB-JC donde la falta de recursos humanos formados y las condiciones laborales, referidos tanto al tipo de contratación como al número de horas que cada docente tiene como carga académica, hacen imposible pensar que pueda hacerse investigación.

Las percepciones de los propios docentes también evidencian vacíos teóricos-metodológicos que dificultan concebir la investigación, como parte de las propias prácticas de formación; o la posibilidad de constituir a la docencia como el espacio y la oportunidad para desarrollar investigación educativa. Los planteamientos realizados por los profesores en los espacios de discusión dejan entrever que conciben a la investigación educativa solo como una actividad que puede realizarse además de la docencia, pero no como parte de ésta. Nuestra postura es que, dado el alto valor formativo intrínseco de la investigación educativa, es en los procesos de formación docente donde puede potenciarse esta práctica si se construyen de manera colaborativa los criterios académicos para la misma.

Para comprender mejor este planteamiento mostraremos las diferencias entre dos pares de términos que se confunden: investigación educativa e investigación en educación. Es común encontrar que cualquiera que sea la intencionalidad de la investigación, la construcción de conocimiento o la resolución de problemas en el aula, a ambas se le termina nombrando como investigación educativa. De hecho, la mayoría de autores o metodólogos hablan indistintamente de investigación educativa e investigación de la educación como una misma cosa. En la revisión bibliográfica encontramos que Elliot (1990), quien junto con Lewin desarrolla la investigación-

acción, es quien plantea la diferencia entre los conceptos de investigación educativa e investigación en educación. La investigación es educativa cuando entre sus intenciones esta la puesta en práctica de los valores educativos. De hecho, afirman que sería una contradicción eliminar dichos valores de la investigación educativa, lo cual suele hacerse desde la investigación cuantitativa. Por su parte la investigación sobre la educación utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas que aportan a las disciplinas pedagógicas. Aunque Elliot afirma que desde esta perspectiva se trabaja con una división entre profesores e investigadores, al relacionar más la investigación en educación con el “método formal” (método científico), no estaría tan de acuerdo, ya que también se hace investigación en educación con metodologías cualitativas. No obstante, la caracterización que hace de ambas investigaciones es como diferenciar los paradigmas cualitativos y cuantitativos (ver cuadro no. 6.1), si aporta la idea de que hay dos formas de acercarse al campo de la educación. Sin embargo, su enfoque está en lo epistémico-metodológico, cuando la diferencia puede estar en las intencionalidades de la investigación, si nos apegamos más a la distinción que se hace tradicionalmente de investigación básica y aplicada.

Tabla 6.1

Comparación entre Investigación educativa e Investigación sobre la educación o en educación

Parámetro	Investigación educativa	Investigación sobre la educación o en educación
Perspectiva	Subjetiva, naturalista	Objetiva, formal
Función de los conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Naturaleza de los Datos	A posteriori y cualitativos	A priori y cuantitativos
Uso de la Teoría	Sustantiva	Formal
Metodologías	Cualitativas	Cuantitativas, experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
En el análisis de datos	Participan profesores y alumnos	No participan profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación “no participante” con categorías a priori

Elaboración propia a partir de Elliot (2009)

Mi planteamiento es el siguiente: el concepto *Investigación en educación* establece la relación entre dos sustantivos, ambos indican acción, mientras en *investigación*

educativa la relación es entre un sustantivo y un adjetivo. El adjetivo, en este caso, expresa la intencionalidad de la investigación. En *investigación en educación* hay un objeto explícito: la educación; mientras en la *investigación educativa* no hay ningún objeto, más bien es un proceso con una intencionalidad definida; así la investigación educativa se constituye no solo en práctica formativa sino en campo de conocimiento. Por ejemplo: si en la formación de profesores, al identificar y situar los problemas en el aula de práctica de los estudiantes se promueve la reflexión teórica sobre los mismos para proponer experiencias educativas que atiendan los problemas identificados en la misma práctica, no solo se busca dotar de herramientas metodológicas como docentes sino también como investigadores de su propia práctica; al mismo tiempo, la investigación que el estudiante hace en su aula de prácticas, constituye una experiencia educativa con los niños y las niñas que atiende y una experiencia formativa para él, como futuro profesor.

En este sentido, y pese a las circunstancias adversas tanto de infraestructura (cubículos apropiados, acceso a internet, biblioteca organizada) como de carencia de recursos económicos y recursos humanos formados para investigación, el potencial de la Escuela Normal para realizar investigación educativa es alto, aunque hasta ahora se considere incipiente; no obstante, los académicos sí participan con las/os estudiantes en procesos de investigación que fortalecen la formación de los futuros profesores, pero aún no se realiza la sistematización de estos procesos investigativos y la reflexión sobre los conocimientos que se van generando, para determinar el impacto formativo de los mismos.

El plan de estudios 2012 despierta expectativas, al respecto, que no suelen alcanzarse. En los programas de los cursos que tratan el tema, se espera que el estudiante desarrolle competencias para la investigación educativa, que va desde la diferenciación de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, el diseño y aplicación de instrumentos de investigación, sistematización de la información y producción de artículos. La competencia que el curso de quinto semestre considera, refiriéndose al estudiante, es:

Utiliza de manera estratégica y crítica la mejor evidencia derivada de la investigación educativa tanto clásica como contemporánea que le permite

conformar marcos de referencia metodológicos, analizar problemáticas en el contexto educativo mexicano en el nivel básico y sustentar tanto la toma de decisiones como su práctica educativa con base en dicha investigación (SEP/DGESPE, 2012: 3).

Esto, que pretende lograrse en un semestre, sería “suficiente” para poder llegar al final de la carrera con los conocimientos y las habilidades requeridas, no únicamente para la producción de los documentos con fines de titulación, sino también para plantear y desarrollar proyectos de investigación en el campo educativo. Sin embargo, los propios profesores siguen viendo como uno de los grandes pendientes de la Escuela Normal potenciar estos procesos incipientes de investigación educativa, como experiencia formativa y, no obstante, se reduce toda la asesoría académica a lo técnico-instrumental. La sistematización de estos procesos no es posible, según expresan los propios profesores, debido a que se requieren incentivos y condiciones que impulsen la actividad académica en general y específicamente la investigación.

En uno de los grupos de discusión (integrado por profesores de base e interinos) se expresaron distintos puntos de vista sobre los requerimientos para impulsar la investigación en la Escuela Normal. La perspectiva de los profesores de base en la Escuela Normal, para fortalecer procesos de investigación educativa incluye al menos tres condiciones: 1) generar los PTC (Plazas de Tiempo Completo) para la formación de los cuerpos académicos; 2) institucionalización de las reuniones colegiadas y academias; 3) claves presupuestales para las áreas sustantivas. Mientras el personal interino plantea que es necesario: 1) más material bibliográfico; 2) diplomados y capacitaciones afines, [que atiendan a las necesidades de los docentes, en materia de investigación] y 3) diseño [y desarrollo] de talleres entre personal docente y alumnado [para construir juntos propuestas de investigación].

Las necesidades planteadas por los profesores de base tienen que ver en primer lugar con garantizar el tiempo suficiente y una remuneración adecuada para el desarrollo de la actividad de investigación y con institucionalizar los espacios de autoformación. La petición de los PTC tiene relación también con la necesidad de cubrir el requisito que se pide para la conformación de cuerpos académicos, además de que cuenten con los

perfiles (cuatro miembros con grado de doctor), lo cual tampoco es posible en las condiciones actuales de la escuela. El punto 3 del planteamiento de los profesores de base, deja ver que mientras en otras Escuelas Normales los coordinadores de las áreas sustantivas tienen una clave presupuestal propia, con una diferencia salarial, en la ENIIB-JC no existen estas claves presupuestales.

Un espacio con mucho potencial para la actividad académica son las reuniones colegiadas y de academias de semestre; sin embargo, éstas se desarrollan en horas libres dentro de la jornada de trabajo o, si es urgente, se suspenden actividades, para llevarlas a cabo. No obstante, estas reuniones no se consideran como parte de un plan de trabajo en cuyo propósito se enuncie la decisión de impulsar procesos de investigación para fortalecer la formación docente. Otra situación que puede deducirse de la actividad mencionada líneas arriba es que, mientras los requerimientos de los profesores de base para promover la investigación educativa tienen que ver con condiciones laborales, el personal interino ve más la necesidad de la formación continua y específica para la investigación. En esta línea proponen capacitación: diplomados y talleres para fortalecer conocimientos y habilidades para la investigación. Asimismo, es necesario el aumento del acervo bibliográfico en la biblioteca, según el personal interino, como condiciones para fortalecer la investigación educativa.

Aquí se observa que los estudiantes de la Escuela Normal perciben la elaboración de los documentos finales únicamente como requisitos de titulación, sin considerar éste como el espacio formativo que promueve el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, así como para la reflexión y sistematización de su propia práctica. En realidad, lo expuesto en apartados anteriores muestra que el propio Plan de estudios no otorga la importancia debida al proceso de elaboración de los documentos de titulación, al no existir una línea de formación con este propósito y ofrecer solamente tres cursos con el tema de investigación, en dos trayectos formativos distintos.

Al conceptualizar la investigación educativa como un proceso, y campo de conocimiento, que potencia todo proceso formativo, puede despertar en el agente formador, en este caso de docentes, nuevas expectativas y motivaciones para hacer de su praxis verdaderos actos pedagógicos que además de producir conocimientos,

ayudan a construir nuevas realidades educativas. Es la acción reflexiva sobre la práctica, favorecida desde una perspectiva de investigación, que ayudará a buscar nuevos caminos, nuevos derroteros, necesarios en la construcción de la perspectiva inter-transcultural.

También el fortalecimiento de la investigación educativa como parte del proceso de formación docente puede favorecer en los futuros docentes la germinación y crecimiento de lo que Bachelard (1999) nombra “el espíritu científico”. Así, desde la investigación educativa no solo ha de ser prioridad el conocimiento y dominio de métodos y técnicas para investigar sino también, y de manera importante, fomentar la actitud crítica y la capacidad de dudar para interrogar constantemente a lo que se nos muestra como “realidad”. El profesor formado para cuestionar su propia cotidianidad podrá también replantear su didáctica, e innovar creativamente su práctica pedagógica; asimismo, al favorecer en los educandos estas mismas actitudes, se potencia la capacidad de las niñas y los niños para aprender permanentemente. Sobre este potencial de la investigación educativa se trata en el siguiente apartado, al tiempo que se reflexiona sobre la dimensión intercultural de la formación docente.

6.2 Formación docente, interculturalidad e investigación educativa

En el apartado anterior se expuso que, al identificar y situar los problemas en el aula de práctica de los estudiantes, y promover la reflexión teórica sobre los mismos para poner en práctica experiencias educativas que atiendan estos problemas son parte del potencial que se tiene en la Escuela Normal para impulsar la investigación educativa. La acción de situar implica otro aspecto que enriquece este potencial que es el contexto de diversidad cultural y lingüística en el que tiene lugar la acción de formación. Al considerar el carácter de la Escuela Normal como *indígena intercultural bilingüe*, y que la formación docente se busca impartir desde el enfoque de la interculturalidad prescrita en el propio Plan de estudios, la investigación educativa que aquí se impulsa requiere ser también, al menos, intercultural; es decir que incorpore la diversidad de lógicas de construcción del conocimiento y de organizar las realidades. Este tema fue

también contenido en los grupos de discusión realizados con profesores de la Escuela Normal.

En dos diferentes momentos, nos acercamos a las concepciones de los profesores respecto a la formación docente con enfoque intercultural que, de acuerdo con los planes de estudio vigentes, se imparte en esta escuela. Los temas presentes en los grupos de discusión fueron: el proceso de formación, el enfoque intercultural en los trabajos de titulación y la asesoría y tutoría que se da a los estudiantes conceptualizándola como *orientación intercultural*. Se partía de la visualización de las necesidades académicas de la escuela, tomando en cuenta el contexto y los sujetos que aquí participan, con sus intereses y motivaciones. Los comentarios realizados dan cuenta de cómo piensan los profesores no solo su práctica sino su propia identidad como formadores.

En las reflexiones previas con el grupo se planteó que la formación intercultural bilingüe de los docentes que atenderán a niñas y niños indígenas debiera considerar al menos cuatro dimensiones: 1) postura crítica ante la colonialidad; 2) reconocimiento y atención a la diversidad en el salón de clase; 3) promover la igualdad, equidad y respeto en las interacciones escolares; 4) valorar los conocimientos locales para fortalecer la interacción entre la escuela y el contexto inmediato y mediato. Para ello se comentaba en el grupo sobre la necesidad de consolidar una formación docente que, apoyada en fundamentos teóricos, epistémico-metodológicos y pedagógicos interculturales, permita desarrollar la capacidad de las/os estudiantes para acercarse a la comprensión de sus propias prácticas socioculturales y a los conocimientos locales. La finalidad sería desarrollar, en y para la diversidad cultural, las experiencias educativas significativas y expansivas que, como resultados de investigación, podrían apreciarse en los respectivos documentos que se elaboran para la obtención del título correspondiente.

No obstante, estas necesidades visualizadas, al preguntar al grupo de discusión ¿Cómo se observa el enfoque intercultural en los documentos de titulación? estas respuestas fueron representativas: “Se observa muy poco y queda limitado al contexto en que realiza su práctica”. “Se ha entendido como intercultural el hecho de hablar una lengua originaria, o por estar en una escuela bilingüe” (grupo de discusión, 2016). Como en el

ejercicio de conceptualización de la investigación educativa, aquí tampoco se pidió que dieran un concepto de intercultural. Ni se les propuso ninguno. Se busca identificar las concepciones sobre interculturalidad, que subyacen en las respuestas de los profesores, para establecer las relaciones con las actividades de investigación que se realizan; de hecho, las respuestas no solo implican una crítica al trabajo de los estudiantes sino a la asesoría que se ofrece con este propósito. Así constatamos que los propios profesores identifican dos concepciones que están presentes en la Escuela Normal: 1) la educación intercultural es únicamente para el contexto indígena, por ello se agrega lo bilingüe; 2) las escuelas son interculturales por las características de sus estudiantes: que todos hablan una lengua indígena. El elemento intercultural que se destaca en los trabajos de titulación es el hecho de que sus períodos de práctica docente se desarrollaron en escuelas bilingües en contextos indígenas; por tanto, solamente se describe esto en la contextualización de los trabajos, sean Tesis de investigación o Informes de prácticas profesionales, sin trascender en los contenidos, experiencias o instrumentos didácticos que se incorporan.

Al referirse a la práctica profesional, no solo como espacios interculturales de experiencia didáctica, sino propiamente de investigación educativa, los propios profesores-formadores opinan que “la práctica docente que realizan los estudiantes no es intercultural ya que ésta se lleva a cabo en las mismas comunidades de origen de los estudiantes; así que no tienen oportunidad de interactuar con culturas distintas” (grupo de discusión, 2016). Esto refiere a otra acepción de interculturalidad que encontramos entre los formadores: relacionar la cuestión intercultural con la interacción del estudiante con otro grupo étnico, aun de la misma cultura maya. Esto también fue identificado por Navarro y Moreno en 2011, quienes expresan lo siguiente:

Hay que recordar que si bien es cierto la interculturalidad tiene como elemento importante la interacción social en contextos de diversidad, así como el diálogo y la aceptación gustosa del otro, esta se debe dar bajo condiciones de equidad. [...] Particularmente resalta el hecho de que las relaciones planteadas son entre grupos que pertenecen a la cultura maya y no se menciona la relación con la cultura mestiza, donde se genera

principalmente el conflicto de interacción inequitativa. La interculturalidad no existe —en tanto las formas de relación entre los pueblos no sean equitativas, sino de dominación e imposición—, esto implica implementar una serie de medidas que posibiliten acercarnos a ella (p. 82).

Desde esta concepción podría asumirse también como intercultural la interacción que se da, a través del currículo, con otra cultura, en este caso la hegemónica, que plantea el enfoque intercultural y define los programas de formación de la Escuela Normal; incluso el propio currículo de educación básica puede considerarse como un espacio de interacción cultural. Sin embargo, esto más que una interacción representa una acción vertical y una relación dominante-dominado. El docente que se desempeña en contextos indígenas actúa como mediador o intermediario cultural; de esta manera, aun cuando fuese originario o no de la comunidad, es portador de la cultura escolar que, como extracto de la cultura dominante, se impone en la educación escolarizada en una relación intercultural asimétrica. Por ello, no es suficiente entender la interculturalidad como simple interacción con una cultura distinta, sin evidenciar el tipo de relaciones que se establecen entre las culturas en contacto.

Ya en otros grupos de discusión realizados en enero de 2015 se había reflexionado en torno a este tema. En ese primer espacio de discusión, se tomó como punto de partida el texto: “La orientación intercultural: problemas y perspectivas” (Repetto, 2002). El texto inicia con una breve revisión histórica del nacimiento y evolución de la orientación multicultural, para ofrecer después una definición del multiculturalismo y de las características fundamentales del enfoque intercultural en la orientación educativa. Posteriormente la autora sintetiza las aportaciones más relevantes de las investigaciones sobre el tema para después abordar algunos de los problemas cruciales sobre las competencias multiculturales de los orientadores. Finalmente, en el texto pueden encontrarse los tópicos emergentes de la orientación intercultural tales como la definición de las características de los centros educativos interculturales y los desafíos que este enfoque supone para el desarrollo académico, el de la carrera y el personal-social.

Se eligió el texto de Repetto para este grupo de discusión porque permitía la reflexión sobre las actividades de asesoría que se venían desarrollando con los estudiantes, y cómo éstas respondían al enfoque intercultural; así se propuso integrar algunos de los planteamientos de la orientación intercultural al concepto de asesoría-tutoría que los profesores prefieren utilizar. Las actividades del grupo de discusión se moderaron con el apoyo de cuatro fichas de trabajo distribuidas en igual número de mesas (ver fichas en anexos). El propósito para la primera mesa de discusión era: Revisar las implicaciones del enfoque intercultural en la asesoría y construcción de los trabajos de titulación. Para ello, después de la lectura, los profesores del equipo 1 discutieron respecto a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad presentes en el texto y expresaron que es interesante ver como “esos estudios realizados en Estados Unidos acerca del multiculturalismo, retoma este concepto ya trabajado con anterioridad, para plantear los diferentes tipos de atención que se brindan a las minorías y como la multiculturalidad se centra en la atención a los diferentes grupos en una forma aislada” (grupo de discusión, 2015).

Sin embargo, anotan que el trabajo docente en la Escuela Normal, respecto a la atención a la diversidad cultural, principalmente, tiene sus particularidades; por tanto, no siempre un modelo aplicado en otro contexto puede ayudar a resolver lo que aquí se hace. Concretamente expresaron: “Como hay varias culturas y regiones, hay varios temas. Debemos reflexionar acerca de la adopción de modelos educativos extranjeros, son o no pertinentes”. La percepción de que la educación intercultural es un modelo extranjero proviene de que la mayor parte de textos leídos siempre alude a otros países. Con esto se expresa que el enfoque intercultural, como se plantea, no forzosamente tiene que responder al tipo de diversidad que existe en el estado y en el país. Además, en estos grupos de discusión fueron reiterativas las alusiones a las limitaciones con las que se trabaja en la Escuela Normal (que ya han sido descritas) ya que estas pueden estar afectando el proceso de formación. Estas expresiones ponen de manifiesto el intento de evadir las implicaciones de la propia práctica de los formadores, de ahí que insisten: “Hay que estar conscientes del atraso y las carencias de infraestructura de la

Escuela Normal; no contamos con suficiente bibliografía, los alumnos deben realizar su búsqueda de información en San Cristóbal”, terminan subrayando⁵³.

La formación de los futuros docentes, con el enfoque intercultural, expresan los profesores, implica transformaciones en la dinámica que hasta ahora ha prevalecido en la Escuela Normal, principalmente en cuanto a los espacios donde realizan su práctica docente, pero también se requiere suficiencia económica. El tema de los recursos económicos es reiterativo en su argumentación. El equipo 2, por su parte, en este grupo de discusión planteó que, si bien el multiculturalismo reconoce la existencia de culturas diferentes, solamente se centra en algunos aspectos culturales, sin propuesta pertinente para atender la diversidad. Uno de ellos dijo: “Las políticas del Estado mexicano, desde antaño, han estado enfocadas a integrar a las minorías, no a valorar y reconocerlas”. En este mismo sentido, los profesores explican en un ejercicio escrito que llevaron a cabo en el mismo grupo de discusión: “Hay que intentar conjuntar la teoría con la práctica, tener claro de que, dentro de la interculturalidad, debemos reconocernos nosotros mismos como diferentes, tomar en cuenta las especificidades de la Normal, para lo cual es necesario adecuar el currículo a los alumnos y no los alumnos al currículo” (grupo de discusión, 2015).

Cuando se llega al tema de la elaboración de los documentos para titulación, se subrayan los cambios que han surgido a raíz de la reforma curricular de 2012. Se tiene presente que, con el Plan anterior, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, se venía impulsando la elaboración de propuestas didácticas a partir del Punto Nodal Cultural. Esta propuesta de trabajo permitía a los estudiantes investigar sobre las prácticas socioculturales de sus pueblos de origen y los sentidos y significados que tenían para la vida comunitaria. Tomando como punto de partida los

⁵³ Estas limitaciones, aun cuando sean de infraestructura, se exponen en cualquier momento y espacio de discusión, porque se trata de dejar en entredicho la atención del Estado a la formación docente intercultural. También las cuestiones que tienen que ver con la gestión administrativa de la escuela son evidenciadas constantemente en todo espacio de reuniones. La finalidad es siempre hacer ver que las limitaciones en el desempeño académico de profesores y estudiantes tienen más que ver con cuestiones de infraestructura y de falta de apoyo gubernamental. En el imaginario colectivo siempre subsisten las representaciones de que la población indígena es atendida en todos los casos con menos recursos y los hechos no parecen contradecir.

conocimientos implícitos en estas prácticas se relacionaban con los contenidos del plan de estudios de Educación Primaria para diseñar una propuesta didáctica; con esto se favorecía la articulación entre contenidos locales y nacionales. Sobre esto expresan:

En los trabajos de titulación anteriores [se refieren al punto nodal], se retomaban aspectos culturales; ahora con estas nuevas formas de titulación se le está quitando el aspecto cultural a los trabajos. También está el caso de la materia de inglés, como tercera lengua ¿realmente les sirve a los alumnos? Hay que apegarse a los programas; pero respetando el contexto cultural y retomar realmente los valores culturales, no quedarnos en el discurso político (grupo de discusión, 2015).

El grupo de profesores al reflexionar sobre la complejidad del concepto de multiculturalismo y su relación con lo intercultural, y en este caso sobre el papel de los formadores como asesores y tutores de proyectos de investigación con este enfoque, al retomar los planteamientos de Repetto sobre orientación intercultural se plantearon preguntas como: ¿realmente estamos cumpliendo el papel de orientadores? ¿Estamos fortaleciendo las competencias interculturales de los/las alumnos/as? Los cuestionamientos van siendo más específicos: ¿qué entendemos por orientador? ¿Cómo es un orientador intercultural? Con el ánimo de responderse a sí mismos expresan: "Un orientador es alguien que guía a alguien más, que fomenta el conocimiento del otro. Debemos evitar las relaciones jerárquicas entre el orientador y los estudiantes, se vicia la orientación si uno se siente superior al otro". Las ideas planteadas han sido retomadas del texto leído, pero las han hecho propias. A partir de ellas reflexionan sobre su hacer cotidiano respecto a la asesoría académica y expresan a manera de autocrítica:

Tenemos que reconocernos, mejorar la actitud, fortalecer nuestros conocimientos y destrezas para ser buenos orientadores. Debemos reconocer que no estamos preparados para ser orientadores interculturales, debemos conocer nuestras propias teorías. Debemos autoevaluarnos, ver todo lo que implica lo intercultural (grupo de discusión, 2015).

Las reflexiones sobre el texto de Repetto (2002), que cumplió el papel de pretexto en la dinámica desarrollada, llevó a discutir aspectos específicos de la Escuela Normal. Al reconocer que es fundamental comprender los conceptos de: *enfoque multicultural* y distinguirlo de lo *intercultural*, para definir lo que la autora le llama *orientación intercultural* y su aplicación en los procesos de asesoría y tutoría académica, los profesores arribaron a nuevos cuestionamientos. ¿Qué hace falta para fortalecer el enfoque intercultural bilingüe en la Normal? ¿Cómo una persona puede ejercer la docencia con una orientación intercultural bilingüe? Los profesores coinciden en que es necesaria la reflexión sobre nosotros mismos y se plantean preguntas que cuestionan la identidad no solo étnica sino también profesional. Son preguntas quizá formuladas de manera emergente, pero que llevan la intención de definir una identidad como profesor-formador en educación intercultural como un acto de subjetivación (Foucault, 1996) y de encuentro consigo mismos durante el proceso de formación.

Ya en apartados anteriores veíamos como los profesores interinos expresan distintas perspectivas con relación a los profesores con plaza de base. En estos grupos de discusión sus argumentos han sido más específicos y con actitud autocritica y propositiva. Al cuestionarse sobre qué se debe empezar a hacer para desarrollar una asesoría y tutoría con enfoque intercultural exponen:

Debemos enfocarnos en la Escuela Normal, tomar en cuenta nuestro contexto real, nuestra escuela es diversa. El detalle está en ¿cómo podemos atender esa diversidad cultural, si no conocemos la realidad de nuestros estudiantes? No sabemos cómo atender lo intercultural, cómo evitar las asimetrías, cómo entender la complejidad de nuestra Normal y orientar mejor esta etapa de su formación. Nosotros como maestros debemos contextualizar los planes y programas que se hacen desde el escritorio, ajenos a la realidad en la que vivimos desde nuestra propia identidad: quién soy, dónde estoy y hacia dónde voy (grupo de discusión, 2015).

El texto analizado provocaba la reflexión a un nivel macro, haciendo referencia a las diversidades en el ámbito nacional; por ello un profesor, ya en los comentarios en

plenaria, trató de contextualizar la discusión, evocando lo que sucede en la propia Escuela Normal y relacionándolo con la práctica docente que se realiza en las comunidades.

Yo prefiero verlo desde un nivel micro, desde nuestras comunidades indígenas, ¿cómo se está atendiendo pedagógicamente esa diversidad? Es compromiso de cada uno de nosotros reconocer qué tanto tengo esos elementos para *pedagogizar* la interculturalidad. Tenemos grandes deficiencias, problemas de conciencia, es necesario un cambio en el ámbito actitudinal, que es el que cuesta más (grupo de discusión, 2015).

En estos términos los profesores reconocen las limitaciones de la Escuela Normal, para consolidar una educación intercultural bilingüe. Estas limitaciones se asocian tanto al desinterés de las propias autoridades educativas para fortalecer la formación docente intercultural, como a las que tienen que ver con la formación de los propios docentes-formadores. Las actitudes que se alejan del planteamiento teórico de la interculturalidad responden a esta ausencia de reflexión sobre la propia práctica, inscrita en un contexto socio histórico particular, en este caso una Escuela Normal indígena, donde está representada la diversidad sociocultural del estado de Chiapas. Es, en este contexto, donde se requiere arribar a una conceptualización compartida tanto de formación docente como de lo que significa lo intercultural y la interculturalidad, como enfoque educativo y plantearse incluso lo inter-transcultural, como proceso de resignificación cultural que define la actualización y enriquecimiento de las culturas en contacto de manera horizontal.

Ya en el Capítulo 2 anotábamos que, en el campo pedagógico, la formación se entiende como un proceso social e histórico, en el sentido que corresponde a una determinada sociedad fijar los modelos de formación que corresponden a las necesidades de esa misma sociedad en un periodo de tiempo determinado. Además, este proceso exige la comprensión de la realidad, de parte de los sujetos que participan, para transformarla, considerando que las relaciones que se establecen son más bien interrelaciones entre individuos y con el medio.

Este proceso formativo no se expresa en una acción unilineal: sujeto formador y un sujeto que se forma; más bien es un proceso de co-formación, donde ambos, al resignificar la realidad sobre la que reflexionan terminan formándose. En el caso de la formación docente, la misma profesión (como realidad sobre la que se reflexiona) va adquiriendo distintos sentidos en el proceso formativo, dependiendo de los sujetos que participan y de las condiciones histórico-sociales. En este sentido, se entiende la formación como un proceso de subjetivación y subjetividad; es decir, en este caso, como construcción del sujeto docente que reflexiona no solo sobre la práctica educativa sino también sobre su propio origen sociocultural.

Foucault (1996) afirma que el sujeto no es una sustancia, es una forma; por tanto, la formación es el efecto-forma de la subjetivación psíquica y social que se con-forma mediante mecanismos de relación intersubjetiva y con las instituciones, en un tiempo determinado; por ello su carácter socio histórico. La subjetividad implica un acto de organización compleja, en donde están implícitas las relaciones que el sujeto establece con el mundo y los otros; por ello, es en esta subjetividad donde finalmente se representa el carácter inter-transcultural de la formación al interiorizar, durante el proceso formativo, elementos culturales distintos que pasan a formar parte del actuar del sujeto individual o colectivo.

Tanto docentes como estudiantes, en la Escuela Normal, ven a la formación docente intercultural únicamente como la acción encaminada a “preparar a profesores que trabajarán en comunidades indígenas”. Esta acción de “preparar” es concebida desde un enfoque instrumental; por tanto, no expresa toda la complejidad que implica la formación docente en sí, y menos el carácter intercultural de la misma. Podemos traer aquí el concepto de interculturalidad que plantea López (2007) para poder con ello reflexionar sobre lo intercultural y lo que representa en la formación docente en la Escuela Normal. El autor mencionado expone al menos dos ideas complementarias al respecto y expresa:

La interculturalidad tiene que ver primero con la asimetría, el discriminación y el racismo que aun rigen en las relaciones entre indígenas y no indígenas y con el cuestionamiento de la visión que los sectores hegemónicos tienen

del Estado-Nación y de la cultura y la lengua que deberían coadyuvar a su construcción. [...] En segundo lugar, la interculturalidad tiene que ver con el manejo de las situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vista pertenecientes a visiones del mundo particulares y a menudo anclados en ella (López, en Cuenca et al., 2007: 261).

Este es un concepto amplio que considera al menos dos situaciones que no deben ignorarse: la crítica a las relaciones entre cultura hegemónica y culturas minorizadas y la búsqueda de convergencias para la construcción de consensos entre visiones distintas. Años antes, en 2004, el mismo autor definía la interculturalidad como:

[...] la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discriminación producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no-indígenas (López, 2004: 17).

Las diferentes acepciones que se comparten entre los profesores sobre lo intercultural, y que tienen que ver con la misma diversidad de formación que se tiene, impone límites a la comprensión de la dinámica que vive la propia Escuela Normal. No todos los profesores vienen también de un pueblo indígena, por tanto, su concepto acerca de lo indígena y lo que representa, también difiere de los que si se asumen indígenas. Estas concepciones distintas implican una forma particular no solo de comprender los hechos que aquí se desarrollan en torno a la formación docente, sino también en la forma en las que se propone solucionar cada conflicto que surge.

6.3 Incertidumbres y desafíos en los procesos de asesoría y tutoría

Otra de las fichas de trabajo en los grupos de discusión estuvo encaminada a promover la discusión en torno a los problemas que representan desafíos en la cotidianidad de la formación docente. Los profesores advierten que de los principales problemas que los

estudiantes enfrentan cuando llegan al final de su proceso de formación y al tener que elaborar un documento de titulación es que presentan: “Desconocimiento desde el plan de estudios, metodologías claras y específicas, así como los métodos pertinentes que se necesitan de acuerdo al tipo de trabajo que realizan” (grupo de discusión, 2016). Además, se menciona que: “no leen, no escriben, no saben realizar investigación; no cuentan con las herramientas básicas para realizar investigación y no hay claridad en la elección de temas” (grupo de discusión, 2016).

Estos son identificados como problemas propios de los estudiantes; sin embargo, al reflexionar sobre los problemas que los docentes enfrentan, éstos se relacionan directamente con los anteriores. Por ejemplo, en un grupo se explicó: “La misma dinámica estudiantil no permite la vinculación adecuada para brindarles las herramientas y conocimientos metodológicos necesarios para el desarrollo de su investigación” (grupo de discusión 2016).

Por *dinámica estudiantil* se entiende los modos de interacción basados en un conjunto de acciones que acuerdan los estudiantes para la atención de necesidades organizativas y de peticiones específicas. Respondiendo a esta dinámica estudiantil, es común ver a estudiantes que se muestran más involucrados en movilizaciones estudiantiles, para presionar a las autoridades por el cumplimiento de acuerdos o acompañar procesos de gestión para satisfacer las necesidades de la Escuela Normal, principalmente económicas y de infraestructura, y descuidan la parte académica. Este activismo “político”, a decir de los propios profesores, ha dejado al margen la actividad académica y es interpretado como: “desinterés de los alumnos” que luego es expresado en los trabajos que hacen únicamente para cumplir los créditos académicos, observándose comúnmente “plagio en los trabajos” y “mala redacción”. Estos problemas son vistos como los principales obstáculos para el profesor al momento de desarrollar actividades de asesoría para el desarrollo de su investigación, porque tiene que decidir entre qué atender primero, si las cuestiones formales o las de contenido.

Los profesores también abordan los conflictos que tienen que ver con actitudes individuales o de grupos dentro de la comunidad académica de la propia Escuela Normal. Si bien, en la discusión promovida en los grupos coinciden en la necesidad de

democratizar las relaciones en los espacios denominados interculturales, lo cual implica siempre escuchar al otro, también expresan: “[...] pero la Normal es una torre de Babel; nos ‘tragamos’ uno al otro. ¿Cómo escuchar al otro? Se necesita un cambio actitudinal” (Participante en la plenaria, grupo de discusión, 2015). De esta manera, los profesores formadores comparten sus preocupaciones e incertidumbres, incluso de cómo fortalecer la llamada educación intercultural, en la Escuela Normal.

Si bien es cierto que la escuela es multicultural, y como tal, es un campo fértil para la investigación, pero ¿cómo manejar lo intercultural?, ¿cómo vivimos la democracia en la escuela? Un camino es el cambio actitudinal; pero ¿qué más podemos hacer? Tenemos que preguntarnos ¿qué tanto acepto otros puntos de vista? Como maestros somos orientadores educativos que debemos involucrarnos en la construcción de los programas, sí, pero debemos tomar en cuenta un enfoque psicológico, pedagógico y humanista, para ser capaces de convivir a pesar de las diferencias (Participante en la plenaria, grupo de discusión, 2015).

Se expresa así la preocupación de los profesores por incentivar el desarrollo profesional, académico y personal. Además, se intenta, verlo de una forma holística, para mejorar actitudes, construir conocimientos y propiciar ejercicios de autorreflexión como sujetos-agentes educativos. También los profesores reconocen que debe aprovecharse el potencial que tiene “la Canek”, ya que en ella confluyen distintas lenguas y culturas que representan el principal desafío pedagógico y lo expresan de esta manera:

Es necesario reflejar el compromiso profesional con el que se está formando a jóvenes que vienen de comunidades indígenas, que a su vez serán formadores en sus comunidades; eso exige tener sensibilidad y respeto hacia la diversidad. Lo ideal sería que todos estuvieran en la misma sintonía (grupo de discusión, 2015).

Finalmente, lo que podemos comprender de las posturas tanto de estudiantes como de profesores es que la realidad construida por ambos sujetos, en torno a lo que es la Escuela Normal, sus fines e intencionalidades, no siempre es coincidente. Entran en

juego aquí las concepciones de Estado, de escuela y la legitimidad de las aspiraciones de los sujetos, en tanto miembros de una cultura distinta a la hegemónica.

Ya se ha expuesto el Capítulo 5 que en el profesorado se identifican al menos dos posturas político-ideológicas que definen las actuaciones de cada profesor, o de un grupo de profesores. Por una parte, están quienes argumentan a favor del control estricto, que incluya el cumplimiento de la normatividad vigente hacia los estudiantes para disuadirlos de las actividades que, consideran, atentan contra el proceso académico. Por otra parte, están también quienes se identifican con las luchas de los estudiantes y comparten los propósitos de la movilización estudiantil. Sin embargo, los profesores de ambas posturas muestran cierta preocupación por mejorar el desempeño de los estudiantes y ubicar a la Escuela Normal en una mejor posición, respecto a sus resultados globales que se reflejan en los exámenes de ingreso al servicio profesional docente.

El contraste en las concepciones de los profesores alcanza también al imaginario pedagógico respecto a las actividades sustanciales como: la planeación didáctica, la asesoría académica, la tutoría y la práctica docente. En las discusiones sobre estos temas observamos que hay quienes demandan establecer formatos rígidos para estas actividades y quienes plantean que sea libre o simplemente no imponer una forma, si antes no se tiene el consenso de la mayoría de los profesores. Los estudiantes identifican con facilidad estas posturas de los docentes y buscan también identificarse y asociarse con una de estas. Por tanto, también se verá la fragmentación de la comunidad estudiantil en este aspecto, aunque esto no están visible debido a la coerción que ejerce la propia organización sobre sus miembros. Estas relaciones entre formadores y estudiantes se tratan en el siguiente apartado.

6.4 Tensiones entre asesores y asesorados

El diseño y desarrollo de un proyecto de investigación, que al final del proceso de formación será una tesis (para quienes eligen esta modalidad) donde se sistematiza tanto el proceso metodológico como los resultados obtenidos, requiere del apoyo de un

profesor-asesor. Desde que el estudiante normalista expresa su interés por un tema de investigación, el asesor podrá ayudarle para que, con base en sus experiencias obtenidas durante su práctica profesional, o en su proceso de formación, delimite adecuadamente el problema a estudiar.

El periodo final de la carrera que comprende el séptimo y octavo semestres es el espacio donde puede promoverse el trabajo colaborativo; al menos cinco estudiantes trabajan directamente con un asesor, quien les guiará en todo el proceso de sistematización de su experiencia académica, ya sea en una tesis de investigación o en un informe de prácticas profesionales. La asignación de asesorados por cada profesor siempre se ha realizado al azar, con alguna variante: a veces los profesores sacan de una caja los nombres de los estudiantes o los estudiantes sacan de la caja el nombre del profesor. Se hace de esta manera con la idea de que así se evita que tanto estudiantes como profesores supongan que hay favoritismo al elegir a los asesorados. En ciclos anteriores si algún estudiante acordaba con otro cambiar de asesor lo hacían, incluso un profesor podría acordar con otro profesor el intercambio de asesorados, con el consentimiento del estudiante. Sin embargo, en el ciclo 2015-2016, el Comité Estudiantil intervino en el proceso de elección de asesores y el propio Comité negó la posibilidad de poder hacer esos acuerdos entre estudiantes o entre profesores. “Yo quería cambiarme de asesor, porque el profesor que me tocó no me atiende. Ya habíamos acordado con otra compañera el cambio, pero a la hora de plantearlo con el Comité Estudiantil, ellos dijeron que eso no se podía hacer” (Estudiante, entrevista, 2016).

Las relaciones que se establecen entre asesor y asesorados no siempre son armoniosas, lo cual tiene que ver con el proceso de asignación tanto de asesores como de asesorados. La asignación al azar da como resultado que muchos estudiantes se quedan con un asesor que no desean y viceversa; también existen casos en los que, debido al perfil profesional del asesor asignado, este no tiene dominio del tema que el estudiante quiere tratar; esto traerá limitaciones en el proceso de asesoría. Esto hará que en todo el proceso se generen tensiones por el tipo de atención que se dará al estudiante de parte del profesor, o por las respuestas que el estudiante dé al pedido del profesor. Esta idea de articular el *sentipensar*, donde la construcción del conocimiento apela no solo a la

razón sino también a la afectividad y a las emociones, no puede desarrollarse en un ambiente de antipatías.

Otro tema es también la tensión que supone la afinidad o no afinidad entre el asesor y el tema de tesis a asesorar. No siempre todos los temas despiertan el mismo interés en los asesores, lo cual está directamente relacionado con su formación académica. Al conversar sobre esto uno de los profesores interinos expuso:

Sería interesante que los profesores expresáramos nuestro interés por un tema de investigación, de acuerdo con nuestra formación, y que con base a eso los estudiantes eligieran con quien quieren trabajar. Así se trabajarían temas afines tanto en el campo de dominio del asesor como en el interés de los estudiantes (Profesor interino, entrevista).

Esto se expuso posteriormente en un grupo de discusión, y se argumentaba que podría ser una forma de conformar grupos de trabajo con más armonía, más responsabilidad, y sobre todo con más significatividad al incorporar criterios académicos consensuados. Los profesores han dejado abierta la posibilidad para que en las próximas generaciones se pueda organizar de esta manera. De hecho, el propio documento de *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* sugiere que la asignación de asesores esté en función del interés del estudiante sobre un tema o modalidad en particular, expresado en una carta de exposición de motivos. El documento dice textualmente:

Antes de finalizar el sexto semestre, el estudiante elaborará una carta de exposición de motivos en la que exprese su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación del estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado, así como la coherencia y suficiencia de la argumentación que realice serán elementos clave para asignarle el asesor que tendrá la responsabilidad de apoyarlo en la elaboración de su trabajo de titulación durante el periodo establecido de acuerdo con la modalidad elegida (DGESPE, 2014: 14).

Al tomar en cuenta esta sugerencia se podría asignar asesores que logren empatizar más con el estudiante y sus intereses académicos, para mejorar las relaciones que se establecen entre asesorado y asesor. En el análisis de estas relaciones entre asesores y asesorados, encontramos que existen casos en los cuales ambos trabajan al mismo ritmo; sin embargo, también existen casos donde el estudiante no se ajusta a las exigencias de su asesor o el asesor se desentiende de sus asesorados. En estos dos casos, ambos justifican su actuar. Mientras el estudiante dice que su asesor no le pone la debida atención en la revisión de sus avances, el asesor se excusa diciendo que, o el estudiante no entrega a tiempo o no muestra avances significativos. “Le entregué a mi asesor mis avances desde hace un mes y hasta ahorita no me devuelve nada, ni contesta mis mensajes” (estudiante, entrevista, 2016). Otra estudiante comentó: “Cuando mi asesor me devolvió mis avances no me escribió ninguna observación, solo me dijo que está mal, pero no especificó dónde y qué está mal” (estudiante, entrevista, 2016). Por otro lado, en el tercer grupo de discusión los profesores expresaban: “Los estudiantes no tienen claro cuál es el papel que debemos jugar como asesores. Ellos creen que tenemos que hacerles el trabajo. Hasta piden que les ayudemos a redactar. No es mi problema si ellos no han aprendido a redactar” (Grupo 2, octubre de 2016).

Además, los profesores argumentan que las continuas distracciones que los estudiantes tienen durante todo el proceso formativo por su activismo político provocan que al llegar al 7º y 8º semestre no tengan los elementos necesarios para realizar su documento final de titulación. Por otra parte, no puede dejarse de lado las actitudes verticales y autoritarias que se dejan ver en este mismo proceso. Entre asesores y asesorados no se llega a un consenso sobre cómo llevar la asesoría; por tanto, temas como: dónde y cuándo reunirse, atender o no llamadas o mensajes, revisar o no documentos electrónicos o presentarlo en impreso, siguen marcando tensiones durante el proceso.

En el grupo de discusión, conformado para reflexionar sobre el papel del formador como asesor en contextos interculturales, a partir del texto revisado sobre la asesoría intercultural de Repetto (2004) ya comentado al principio de este capítulo, el Equipo 3 concluía que “la asesoría debe ser flexible para democratizar la relación entre alumnos

y asesores". Además, se reconocía que la afectividad no es algo que se tome en cuenta en este proceso, por lo cual las relaciones se tornan frías. Los estudiantes, por su parte, hacen explícitas estas situaciones y las asocian a factores como, la falta de tiempo de los profesores, desconocimiento de los profesores del tema que están asesorando, falta de claridad en los enfoques metodológicos o desacuerdos entre docentes. Así se llega al 8º semestre, con diversas lagunas tanto conceptuales como metodológicas, pero con la exigencia de avanzar con rapidez, con lo cual se sacrifica la solidez académica del trabajo que se está realizando. Así, el trabajo que se realiza de manera precipitada en la última etapa de la formación de los futuros docentes deja de ser una oportunidad de aportación académica que revalore los contenidos y prácticas culturales propias de los pueblos indígenas, representados en la Escuela Normal; es decir, lo que pudieron ser experiencias educativas inter-transculturales se reduce a una actividad administrativa.

En el siguiente capítulo se exponen los retos epistemológicos que implica desarrollar las actividades de asesoría y tutoría inter-transcultural, para el seguimiento de propuestas didácticas o proyectos de investigación, con la finalidad de elaborar los documentos recepcionales.

Capítulo 7

Investigación educativa y asesoría-tutoría inter-transcultural: retos epistémico-metodológicos

Si se corazona el sentipensar y el sentí-saber, eso nos hace culturalmente otros, pertenecemos a otro *ts'umbalil*; somos quizá muy diferentes en la construcción, nominación y relación con el cosmos-mundo. Es por el *stalel* de nuestro *cuxlejal* y *ts'umbal* que empleamos tanto el corazón como la mente, el amor y la razón, y eso nos conduce a la sabiduría. Sentipensamos para sentirsaber, por lo tanto, somos sentipensantes (López, 2015: 184)⁵⁴.

7.0 Introducción: la octava semilla hace germinar el método en la acción

Es el tercer paso en la segunda espiral; la dimensión metódica da lugar a la reflexión epistémico-metodológica. Es también el espacio donde se destruyen los imaginarios sobre formación docente intercultural de los formadores y estudiantes y se replantean las opciones metodológicas. Así, se muestra que el trabajo de titulación en la ENIIB-JC puede ser una experiencia de investigación y a su vez una experiencia formativa inter-transcultural. Se inicia el capítulo con una reflexión desde lo empírico sobre lo que hasta 2012 se realizó en el marco del *Punto Nodal Cultural*, como propuesta de sistematización de las experiencias didácticas, que caracterizó el trabajo con el anterior Plan de estudios. Posteriormente se reflexiona acerca de la significatividad formativa del proceso de elaboración del documento de titulación, para después tratar los retos

⁵⁴ *Ts'umbal*: se refiere al origen de modo general. *Ts'umbalil*: se refiere al origen de modo específico. *Stalel*: carácter, forma de ser y estar de alguien. *Cuxlejal/kuxlejal*: forma de vivir y relacionarse con el mundo.

epistémico-metodológicos a los cuales se enfrentan los docentes-formadores y los estudiantes al desarrollar los proyectos de investigación para tesis.

También se revisa la conceptualización que se tiene sobre la metodología de investigación y cómo ésta determina las prácticas de asesoría académica de los profesores. Al finalizar el capítulo se reflexiona sobre la actividad de asesoría, como tutoría académica inter-transcultural, identificando los vacíos y las perspectivas sobre esta actividad. La asesoría implica orientación inter-transcultural al tomar en cuenta la diversidad de los propios estudiantes y de los problemas que se estudian, así como los enfoques presentes en los proyectos.

7.1 Investigación educativa intercultural: el punto nodal y el Plan 2012

Para hablar sobre el potencial que tiene la elaboración de los trabajos de titulación como experiencia formativa, partimos de la revisión de lo que fue la experiencia con el Punto Nodal Cultural desarrollado con el plan 2004. Luego revisaremos lo que significa cada una de las tres propuestas planteadas en la reforma de 2012: 1) *el portafolio de evidencias*, como una sistematización de la producción académica del estudiante que da cuenta del desarrollo de una de las competencias indicadas en el plan de estudios; 2) *el informe de prácticas*, que también sistematiza la experiencia del estudiante, vivida durante su estancia en una escuela de educación preescolar o primaria indígena; 3) *la tesis de investigación*, que tiene como propósito desarrollar habilidades de investigación en el estudiante para reconocer, explicar y atender problemas de enseñanza y aprendizaje.

Con el plan de estudios de 2004 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, los documentos de titulación retomaban como una metodología de construcción de la propuesta didáctica, el llamado *punto nodal cultural*. Esta propuesta metodológica consistía en que los estudiantes identificaran un *elemento cultural* representativo en las comunidades donde realizaban sus prácticas profesionales. Este elemento cultural era analizado para determinar las *dimensiones* de su significado, identificar las *prácticas socioculturales* y definir *situaciones comunicativas*; a partir de

las situaciones comunicativas se diseñaban actividades para abordar un contenido escolar. Finalmente, el propósito era abordar los contenidos curriculares en la educación primaria considerando elementos culturales de la comunidad (Ver Figura 7.1).

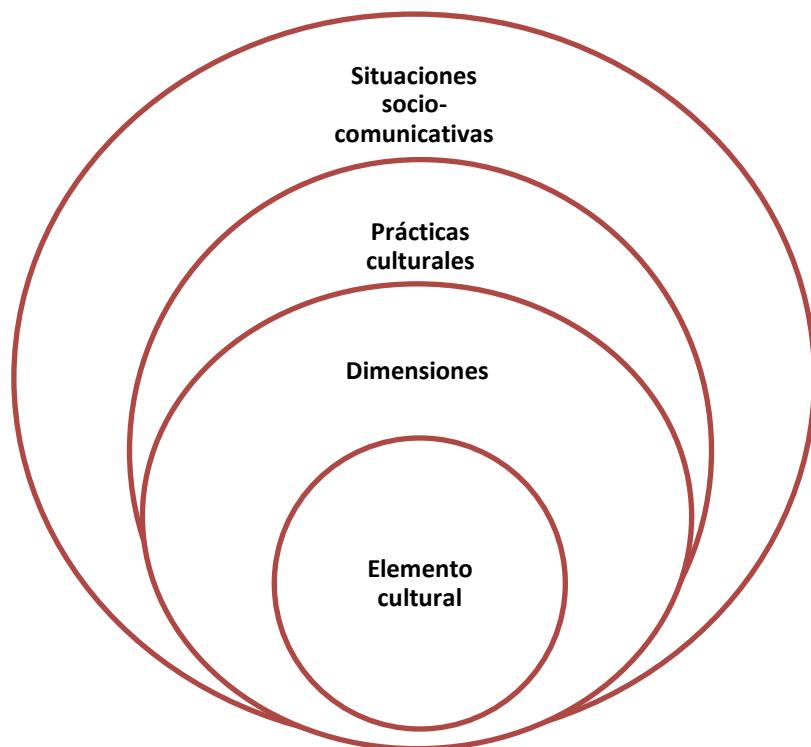


Figura 7.1 Componentes del punto nodal

Fuente: elaboración propia

Existe muy poca literatura que aborde el *punto nodal* como concepto cultural o metodológico. Gallardo (2006) es quien plantea que un punto nodal es:

El espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales que pueden ir fincando una base de pensar en cada cultura y ver como se correlacionan, cómo se objetivan en la realidad. [Además plantea que puede concebirse como] una red de herramientas de interrelación para el ejercicio de reflexión sobre la síntesis cultural que supone cada lengua; es la confrontación concreta con una realidad contextualizada,

multidimensional, compleja y problematizada. [Y su sistematización] significa un proceso de construcción de conocimientos que se dimensionan de las prácticas sociales del lenguaje en la cultura en donde se habita, dando espacio para las situaciones comunicativas en las que se proponga actividades (p. 70).

Por su parte, Ocaña (s/f)⁵⁵ fue el único que escribió un manuscrito breve, en la CGEIB, sobre cómo se entendía el punto nodal y el proceso de construcción, y al respecto expresa:

El primer paso consiste en que el docente, al reconocer a la lengua, las prácticas cotidianas, las celebraciones y rituales, las formas de organización, la producción y uso de bienes materiales, artísticos y tradiciones, entre otros, como elementos portadores y transmisores de la cultura, considere entonces elegir alguna situación o evento que pueda representar puntos de unión y de confluencia de significados para los integrantes del grupo a partir de cada cultura y lengua (Ocaña, s/f: 3).

Como se infiere, el punto nodal era una propuesta que buscaba anclarse en la cultura, cuyos elementos identificados por la o el estudiante eran significativos tanto por su potencial didáctico como por su representatividad cultural; con los elementos que se identificaban se iniciaba la construcción, a manera de un mapa o esquema conceptual, de lo que sería el punto nodal. Subraya Ocaña que la identificación de los elementos culturales, así como la determinación de los otros componentes: dimensiones, prácticas culturales y situaciones comunicativas, es relativamente más fácil para los profesores que pertenecen a un grupo etno-lingüístico determinado, aunque siempre implique investigación de y en la cultura. Sin embargo, para quienes ya no se sienten parte de la cultura, la investigación con los propios estudiantes requiere involucrarse más en la comunidad de los mismos. Esto era una de las ventajas de esta propuesta, ya que promovía la investigación de la cultura, en el mismo proceso de formación docente.

⁵⁵ Documento en PDF consultado el 27 de abril de 2017 en: <http://espacio-lector.wikispaces.com/file/view/punto+nodal.pdf>

El proceso sugerido era que una vez identificado un *punto nodal* (elemento cultural significativo) se pasaba a determinar sus *dimensiones*, las cuales representaban la relación del punto nodal con diferentes aspectos de la vida del grupo o comunidad; por ejemplo: la vida, el trabajo, la espiritualidad, etc. Posteriormente se identificaban prácticas sociales derivadas de cada dimensión, apoyándose en preguntas como: ¿qué se hace?, ¿para qué se hace?, ¿por qué se hace?, ¿cuándo se hace? Al final se definían las situaciones socio-comunicativas que correspondían a cada práctica social. Para ello, se planteaban otras interrogantes: ¿dónde se dan?, ¿quiénes participan?, ¿qué se dice?, ¿cómo se dice?, ¿qué se hace?, ¿qué importancia tiene en la vida del grupo? Cada componente se iba registrando, de manera gráfica o esquemática, de acuerdo con las relaciones que se establecían con el elemento cultural principal (ver Figura 7.2).

En la práctica esta metodología tuvo diversos aciertos y desaciertos. Uno de los aciertos es lo que ya se anotaba líneas arriba: el impulso a la investigación sobre la cultura, lo que llevó a los estudiantes a identificarse más con su matriz cultural mientras sistematizaban las diversas prácticas sociales portadoras de significados culturales; asimismo, es un acierto que al final pudieran diseñarse experiencias de aprendizaje (propuestas didácticas) ancladas en la cultura de los futuros profesores. Sobre esto, las/os estudiantes decidían, una vez “tejido” el punto nodal, un contenido escolar que luego desarrollarían en secuencias didácticas elaboradas con las situaciones socio-comunicativas identificadas; éstas, a su vez, estaban relacionadas con las prácticas sociales reconocidas en cada dimensión del punto nodal. Respecto a lo anterior, se observaron al menos cuatro problemas relacionados intrínsecamente entre sí: 1) la interpretación superficial que se hacía del punto nodal; 2) la cosificación de la cultura en las propuestas didácticas; 3) esencialización de las prácticas culturales; 4) repetición de elementos o prácticas culturales como puntos nodales.

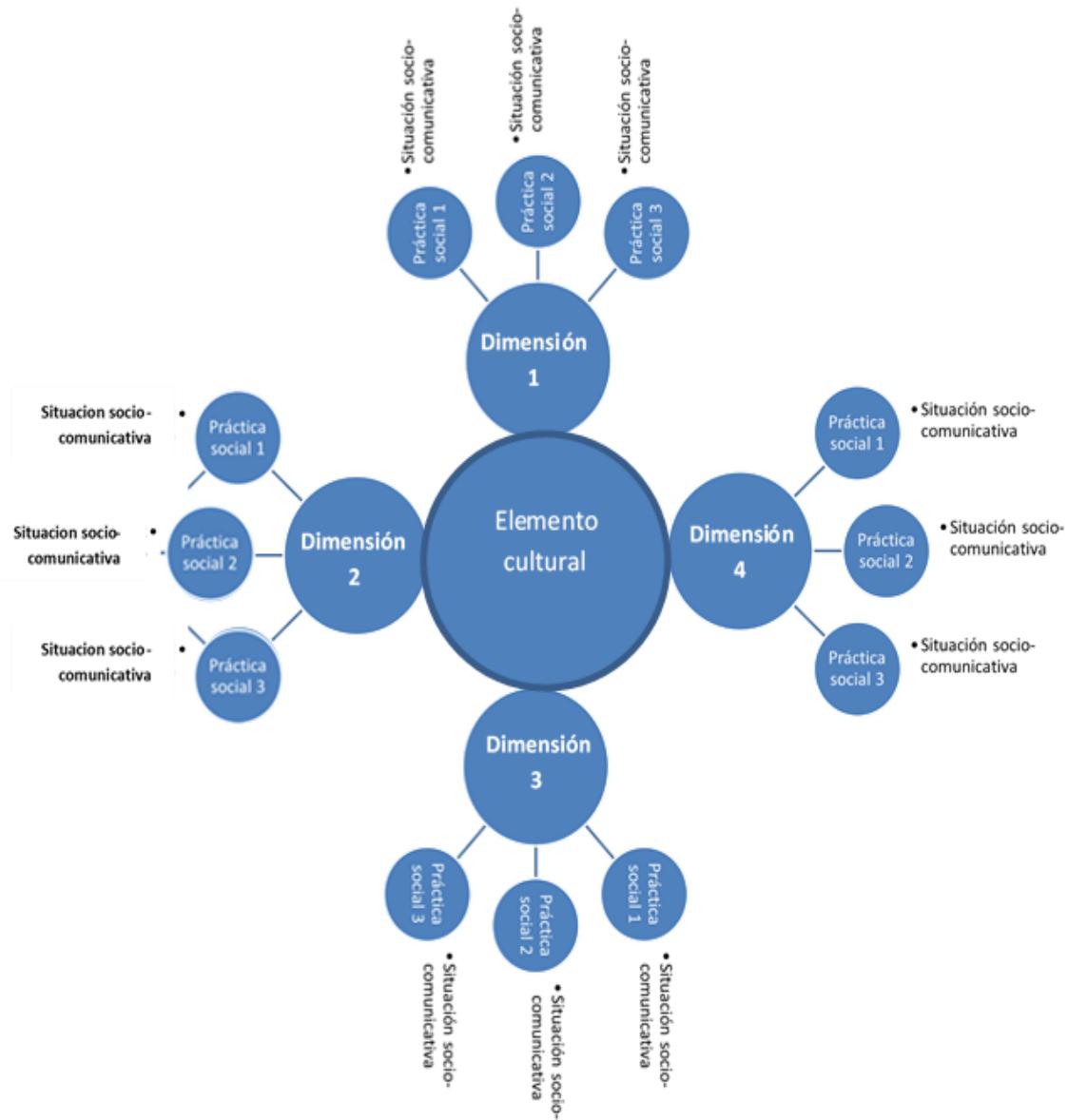
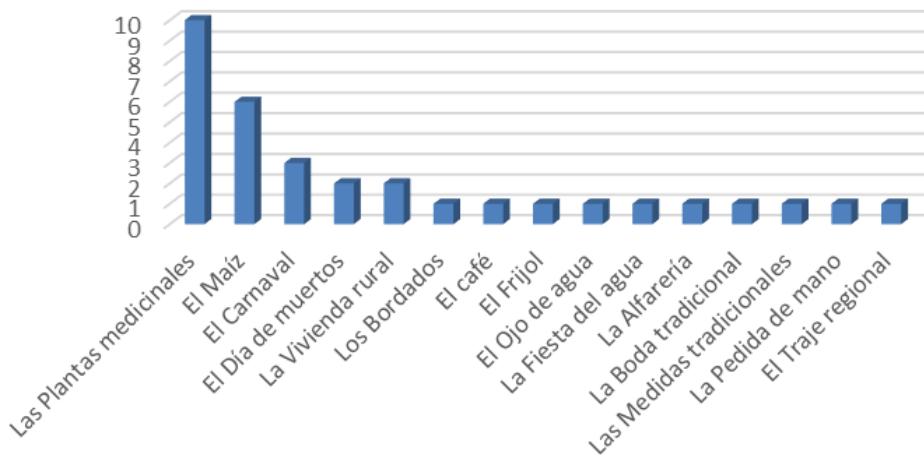


Figura 7.2 Construcción y organización del punto nodal

Fuente: elaboración propia

Respecto al primer problema, se pasaba por alto establecer las relaciones entre prácticas culturales y dimensiones de la vida comunitaria, por ejemplo: el territorio, la historia, la espiritualidad o la comunalidad. Por esta razón, se determinaba que un punto nodal podía ser una práctica u objeto que tenía solamente cierta importancia cultural, social o económica para la comunidad, sin indagar sobre el sentido y significado profundos de estas. En algunos casos esto era significativo por ejemplo “el maíz”, pero no podía suceder lo mismo con “el café” o “el frijol”. Esta interpretación superficial tiene que ver con el segundo problema: la cultura se reducía a un objeto, una cosa, o reificación (Habermas, 1981) de los elementos culturales, y esa cosa era la cultura; por ejemplo, el maíz podía ser toda la cultura y no solo ser parte de la cultura. Esto nos lleva al tercer problema, la esencialización de las prácticas culturales: prácticas como el día de muertos, los rezos en las cuevas o la fiesta del agua, por ejemplo, eran tomadas como las únicas representativas de la cultura de una u otra comunidad y cuyos significados bastaban para entender la cultura en sí misma. Otro conflicto, asociado específicamente a estas prácticas, era la carga religiosa que representaban, encontrándose ante la disyuntiva de hablar o no de religión en los salones de clase, dada la diversidad de credos que existen en las comunidades indígenas. El cuarto problema tiene que ver con lo reiterativo de algunos “puntos nodales”. En el Gráfico 7.1 se muestra los puntos nodales más trabajados en 2014, en 33 propuestas didácticas. Como puede observarse, las plantas medicinales, el maíz y el carnaval fueron los que más se repitieron; esta reiteración de temas tiene que ver con los otros problemas ya analizados. Al considerar ciertos elementos o prácticas como las únicas representativas de una cultura, éstas eran tomadas por diferentes estudiantes, pertenecientes a una misma cultura o comunidad (ver también Listado de títulos de propuestas didácticas, en anexos).

Gráfico 7.1 Puntos nodales más trabajados en 2014



Fuente: Elaboración propia con datos de la Subdirección Académica

Otro problema observado se relaciona con la falta de claridad conceptual en cuanto a qué significaban las distintas categorías que integraban un punto nodal: dimensiones, prácticas sociales y situación comunicativa. En muchos casos, los estudiantes terminaban haciendo un esquema semejante a un mapa mental o un campo semántico, pero lejos de lo que en sí implicaba el análisis de un punto nodal cultural (ver Esquemas de Punto Nodal 1) Esto se observaba en el mismo proceso de construcción del punto nodal el cual seguía un proceso lineal partiendo del centro hacia afuera en un esquema de círculos concéntricos de cuatro niveles (ver Figura 7.1), donde el centro era el punto nodal, el segundo nivel eran las dimensiones, el tercer nivel eran las prácticas sociales y el cuarto eran las situaciones comunicativas.

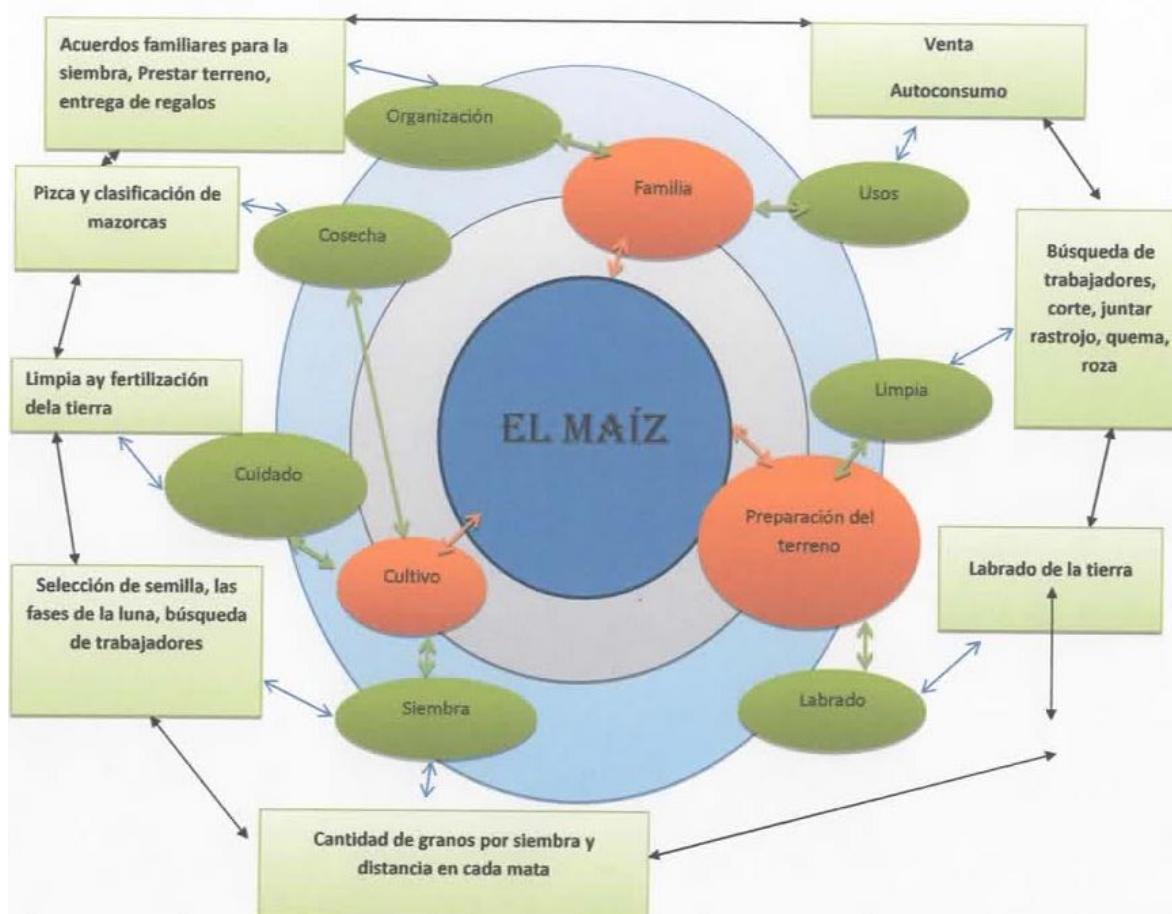


Figura 7.3 Esquema de Punto nodal 1

Tomado de: Pérez Méndez, Pedro Víctor. (2013) Título: *El Maíz: punto nodal cultural para el fortalecimiento de la expresión oral en lengua tsotsil y español en cuarto grado de educación primaria indígena.*

Este proceso lineal implicaba determinar *a priori* cuál sería el punto nodal. Un ejercicio distinto que se sugirió en aquel momento fue iniciar por identificar las prácticas socioculturales que debían ser analizadas en cuanto a su sentido y significado cultural; esos significados se organizarían en función de aspectos vitales de la comunidad, que podrían llamarse dimensiones como: el territorio, la historia, la espiritualidad, el buen vivir. Solo hasta entonces podía pasarse a identificar las situaciones comunicativas y al final elaborar las secuencias didácticas (esto se ilustra en la Figura 7.2).

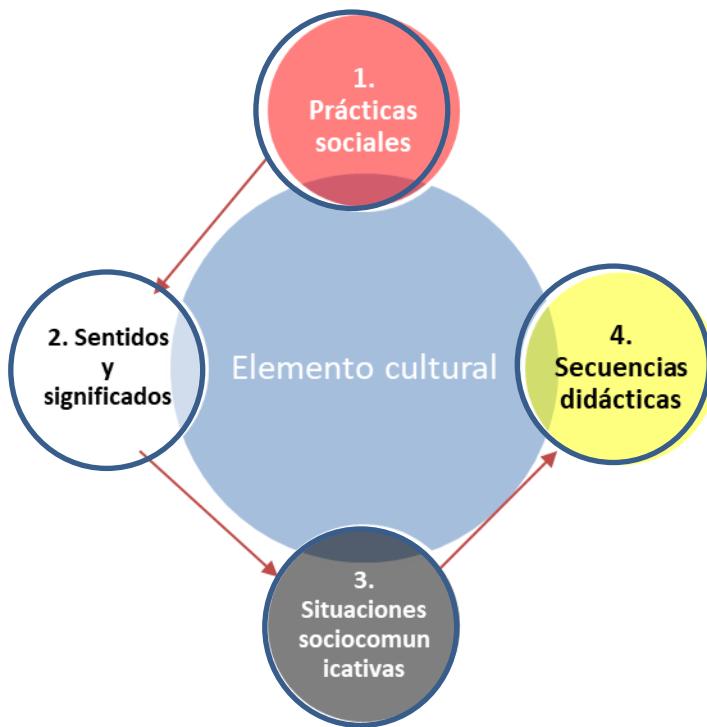


Figura 7.4 Propuesta de construcción de un punto nodal

Fuente: elaboración propia

Las observaciones ya anotadas, resultado de un primer acercamiento a la comprensión del punto nodal que, como docente llevé a cabo en 2011, fueron expuestas en su momento ante el colegiado de profesores; no obstante, se encontraron algunas resistencias para retomar las observaciones. Durante el ciclo escolar 2011-2012, se inició un proceso de reflexión con los docentes y se comenzaba a clarificar las implicaciones conceptuales, metodológicas y epistemológicas de esta propuesta. Diversos trabajos de los estudiantes fueron reorientados a la luz de las reflexiones realizadas con la comunidad académica de la Escuela Normal (ver Esquemas de Punto Nodal 7.2) y empezaban ya a definirse las dimensiones con base en el significado de las prácticas culturales; las situaciones socio comunicativas representaban ya verdaderos actos de habla en contextos específicos y propósitos definidos.

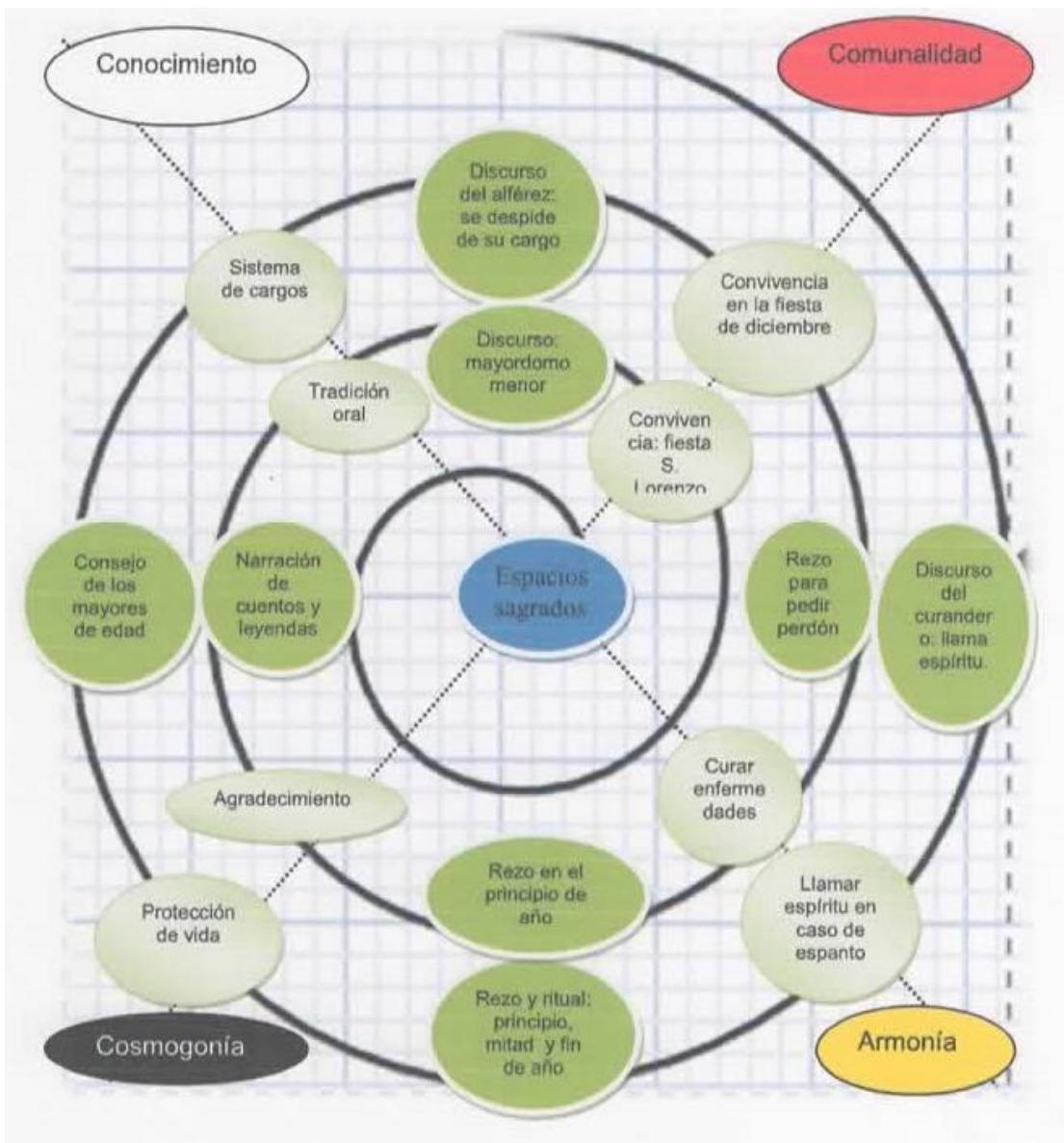


Figura 7.5 Esquema de Punto nodal 2

Tomado de: De la Cruz López María Nicolasa (2013) Titulo: *Los espacios sagrados de Zinacantan: punto nodal para la enseñanza de la lengua escrita tsotsil en segundo grado de educación primaria indígena.*

Sin embargo, este proceso de revisión de la propuesta del Punto Nodal terminaría con la llegada de las normas específicas vigentes, correspondiente al Plan de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Estas normas recomiendan ahora tres modalidades del documento de titulación (SEP-DGESPE, 2014): el *Portafolio de evidencias (PE)*, el *Informe de prácticas*

profesionales (IPP) y la Tesis de investigación (TI), y ya no se hace mención de la posibilidad de continuar con del punto nodal, en la sistematización de dichos documentos.

Las modalidades mencionadas no son en sí mismas excluyentes del punto nodal, principalmente en lo que se refiere a la *Tesis de Investigación y el Informe de prácticas*. El *punto nodal* no era una modalidad de documento de titulación, sino una propuesta de sistematización de contenidos culturales para anclar en ellos una propuesta didáctica. Al comentar sobre esto con los profesores, los escuchamos decir: “La DGESPE ya no le da importancia al *punto nodal*; lo significativo para la DGESPE es que en los documentos de titulación se vean reflejadas las competencias específicas que los estudiantes han adquirido; los contenidos culturales no son relevantes en una propuesta didáctica, sino las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se abordan” (comentario realizado en una reunión de profesores). Ante esto, los profesores han dejado de considerar al Punto Nodal Cultural, como una propuesta a fortalecer en las academias y se han enfocado en el análisis de las nuevas propuestas de documentos de titulación; no obstante, sigue existiendo la incertidumbre, tanto en los formadores como en los estudiantes, respecto a cómo debe expresarse “lo intercultural” en estos documentos. En tanto las características de las modalidades para el documento recepcional, de acuerdo con el documento normativo de la DGESPE (2012), no establece diferencias entre las licenciaturas en educación intercultural bilingüe (primaria y preescolar) y las licenciaturas generales.

A continuación, se resumen estas características:

- a) *El Portafolio*. Este consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que el estudiante considere fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Evidencias que indiquen el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la Escuela Normal y por el profesor de la escuela de educación básica, en donde realiza su práctica profesional. Además, presentará

el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado.

b) *El Informe de Prácticas Profesionales.* Este consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de *intervención* que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez concluidos los estudios profesionales. El estudiante, establece el propio Plan de estudios, es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la Escuela Normal y por el maestro de la escuela de educación básica en donde realiza su práctica profesional; además presentará el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado.

c) *La Tesis de Investigación.* Esta consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Al igual que la opción anterior se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el Plan de estudios. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en sus experiencias en la práctica profesional, o en las problemáticas que haya detectado en los diferentes cursos del plan de estudios. El futuro docente es acompañado, orientado y apoyado por un “profesor-investigador” de la Escuela Normal que fungirá como su asesor. Presentará, además, el examen profesional correspondiente en el que defienda la tesis de investigación.

Como puede observarse, y esto también ha sido expuesto por personal de la DGESPE, en estas modalidades no aparece un planteamiento de construcción de una propuesta pedagógica intercultural, pero tampoco se niega la posibilidad de hacerlo. Si bien, la atención se centra en detectar problemas de enseñanza de los contenidos escolares, en ello los conocimientos o prácticas culturales que en otro momento eran punto de partida para el diseño de una propuesta didáctica, se consideran únicamente como elemento contextual, y no sustantivo, del documento de titulación. Los profesores y estudiantes pueden seguir discutiendo, en academias, la posibilidad de fortalecer la

educación intercultural, en la formación docente, con equidad epistémica; sin embargo, las diferencias ideológicas y diversidad disciplinar de los docentes han aplazado estas discusiones.

7.2 El documento recepcional: del interés temático a la significatividad formativa

El documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP-DGESPE, 2014) al referirse a los criterios que puedan establecerse para evaluar los productos generados en cada una de las opciones de titulación, sugiere que “habrán de considerar en qué medida y/o nivel de logro, el estudiante ha sido capaz de poner en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para resolver algún aspecto de su propia práctica profesional” (p. 11). Derivado de lo anterior, y para el análisis que aquí se hace de los trabajos de titulación, propongo que, de manera más específica, se consideren cuatro criterios que permiten valorar la significatividad formativa de los documentos recepcionales:

- 1) Los temas o problemas que se eligen. Esto puede valorarse en función de la pertinencia cultural y relevancia socioeducativa. Por ejemplo: si son temas y problemas inscritos en el campo de la educación indígena intercultural.
- 2) La relación con el perfil de egreso del propio Plan de estudios. Esto es, de acuerdo al Plan de estudios, que muestre la “capacidad de movilizar los saberes y resolver situaciones de la actividad profesional estrechamente relacionadas con el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales” (SEP-DGESPE, 2014: 10) (Ver Perfil de egreso. Plan 2012, en Anexos).
- 3) La opción de titulación que elige. Esto es importante ya que cada opción implica un tipo de experiencia distinta que impacta en el proceso de formación. “Cada modalidad tendrá que elaborarse de acuerdo con una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas diferenciadas, considerando la especificidad del tipo de producto” (SEP-DGESPE, 2014: 7).
- 4) La atención que se da a la lengua y cultura de los contextos socioeducativos donde realizaron su práctica docente e investigación. Esto es, si el trabajo,

independientemente de la opción que haya elegido la o el estudiante, hace evidente la pertenencia a un grupo sociolingüístico determinado y establece pautas de atención a problemas específicos desde la lengua y cultura originarias.

Estos criterios son retomados en las Tablas nos. 7.1, 7.2 y 7.3. La primera tabla muestra los datos cuantitativos sobre los principales temas o problemas trabajados en 2014, 2015 y 2016. La primera cohorte refiere al Plan anterior (2004) y la segunda al Plan 2012 (fase piloto) y la tercera al Plan 2012 (fase de generalización).

En la revisión realizada en dos ciclos escolares encontramos cierta preferencia por algunos temas o problemas de estudio, asociados a los campos formativos. Esto nos lleva a preguntarnos cómo se definen, cuáles son los que con mayor y menor frecuencia son elegidos y cómo justifican la elección de los temas y problemas a estudiar. Asimismo, la misma tabla permite revisar la preferencia temática de parte de los profesores y reflexionar por qué de estas preferencias.

La información de la Tabla 7.1 muestra que, en la generación egresada en 2014, los trabajos de titulación en la Licenciatura en educación preescolar (LEPre)⁵⁶ hicieron énfasis en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, específicamente en español (L2) con 10 documentos; en segundo lugar, se trabajó el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia, con cinco documentos y en tercer lugar Pensamiento Matemático con tres trabajos. En la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPrimIB) el énfasis fue el siguiente: 1) Lenguaje y Comunicación (lengua indígena) con 30 documentos; 2) Lenguaje y Comunicación (español) con seis documentos, y 3) Pensamiento Matemático con cuatro documentos.

Llama la atención que, en la generación egresada en 2014, se observa que, en la Licenciatura en Educación Preescolar, los trabajos de titulación atendieron más el español que la lengua indígena, mientras en la Licenciatura en Educación Primaria la atención se centró en la lengua indígena. Pedagógicamente sería, al contrario, o al menos debiera observarse mayor atención a la lengua indígena en preescolar, o en todo

⁵⁶ Hasta esta generación, la egresada en 2014, la Licenciatura en Educación Preescolar que se impartía no estaba con el enfoque intercultural.

caso presentar propuestas de desarrollo del bilingüismo, teniendo en cuenta que en esta edad las/os escolares están en las primeras etapas de su desarrollo cognoscitivo y éste se está dando de acuerdo con las estructuras de su lengua materna⁵⁷. Sin embargo, esto tiene que ver con el hecho de que el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar durante esta cohorte (2010-2014) era el mismo para todas las escuelas normales y, pese a impartirse en una Escuela Normal Indígena y que las estudiantes también eran pertenecientes a algún pueblo indígena, esta característica no era considerada en los procesos formativos.

En la generación 2011-2015, que inicia el Plan 2012, en su fase piloto (ya ambas licenciaturas con el enfoque intercultural) el énfasis en la LEPreIB continuó en el español, aumentó en *Pensamiento Matemático* y disminuyó en *Desarrollo Personal y para la Convivencia*. Mientras en la LEPrimIB se da un salto y de los 40 documentos recepcionales, 26 contienen “estrategias” de enseñanza del español, cinco abordan problemas socioeducativos y solo cuatro toman el tema de lengua indígena; mientras, únicamente dos se ubican en el campo de *Pensamiento matemático* y los otros tres tratan temas de *Exploración y comprensión del mundo natural y social*. Para la generación 2012-2016 en la LEPreIB se enfatiza en Problemas Socioeducativos (11 documentos) y se da un tratamiento igual a *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, español y *Pensamiento Matemático* (cuatro documentos cada campo formativo) y no se atiende en uno solo de los documentos la lengua indígena. En la LEPrimIB observamos nuevamente el énfasis en español (23 documentos), seguido de *Desarrollo Personal y Social* (10 documentos), y en tercer lugar Lengua Indígena con seis documentos. El abandono de temas de lengua y cultura indígena es notable en las dos últimas generaciones analizadas.

⁵⁷ Este planteamiento no deja fuera la necesidad y posibilidad de enseñar el español oral comenzando desde la tierna infancia.

Tabla 7.1

Registro de Temas por campo formativo

Campo formativo o problemático (En la tabla no. 7.3 se detallan los contenidos para establecer la relación con lengua y cultura)	Generación 2010-2014	Generación 2011-2015	Generación 2012-2016	LEPre	LEPrimIB	LEPreIB	LEPrimIB	LEPreIB	LEPrimIB	Totales
Pensamiento matemático	3	4	8	2	4	0	4	0	3	24
Lenguaje y comunicación	L1	0	30	1	4	0	6	0	6	41
	L2	10	6	10	26	4	23	0	23	79
Exploración y comprensión del mundo natural y social	CN	1	0	0	2	0	0	0	0	3
	HI	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Desarrollo personal y para la convivencia		5	0	3	0	4	10	0	10	22
Problemas socioeducativos		0	2	2	5	11	2	0	2	22
Totales		19	42	24	40	23	44	0	44	192

Abreviaturas: L1, Primera lengua o lengua indígena; L2, Segunda lengua o español; CN, Ciencias Naturales; HI, Historia.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subdirección Académica

La Tabla 7.2 registra los tipos de documentos elaborados en cada una de las generaciones analizadas. Aquí encontramos que en 2014⁵⁸, las 19 egresadas de LEPre, realizaron *Análisis de experiencias*, y de los 42 que egresaron de la LEPrimIB 33 hicieron *Propuesta didáctica* con el punto nodal, siete realizaron *Análisis de experiencias* y dos decidieron por *Estudios de caso*. En 2015, encontramos que las 24 de LEPreIB realizaron un Informe de prácticas profesionales, mientras de los 40 que egresaron de primaria 34 hicieron Informes de prácticas profesionales y seis realizaron una Tesis de investigación. Respecto a 2016, se diversifica en la LEPreIB al realizar 11 Informes de

⁵⁸ Hasta la generación que egreso en 2014, tanto en la LEPre como en la LEPrimIB, las modalidades de documentos de titulación se les denominaba *Líneas metodológicas* y eran tres: *Propuesta didáctica*, *Análisis de experiencias* y *Estudio de caso*. En la LEPrimIB la *Propuesta didáctica* se trabajaba con el punto nodal cultural.

prácticas profesionales y 12 Tesis de investigación, mientras en la LEPRimIB se realizan 31 Informes de prácticas profesionales y 13 Tesis de investigación.

Tabla 7.2

Registro de opciones de documentos recepcionales

Tipos de documentos (modalidades)	Generación 2010-2014		Generación 2011-2015		Generación 2012-2016		Totales
	LEPre	LEPrimIB	LEPreIB	LEPrimIB	LEPreIB	LEPrimIB	
Propuesta didáctica con punto nodal	0	33	0	0	0	0	33
Analisis de experiencias	19	7	0	0	0	0	26
Estudios de caso	0	2	0	0	0	0	2
Informe de prácticas profesionales	0	0	24	34	11	31	100
Tesis de investigación	0	0	0	6	12	13	31
Portafolio de evidencias	0	0	0	0	0	0	0
Totales	19	42	24	40	23	44	192

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subdirección Académica

Para la valoración cualitativa de los documentos recepcionales se analizaron un total de 20 trabajos (10 Propuestas didácticas con el punto nodal, cinco Tesis y cinco Informes de práctica) considerando los cuatro criterios ya mencionados. Esta valoración se sistematiza en la Tabla 7.3, donde las columnas refieren a los indicadores del perfil de egreso del plan de estudios 2012 y a las consideraciones del enfoque intercultural. Por otra parte, la primera fila alude a los tipos de temas o problemas presentes en los documentos y la segunda fila indica el tipo de documento o modalidad elegida.

Tabla 7.3

Análisis cualitativo de la significatividad formativa de los documentos recepcionales

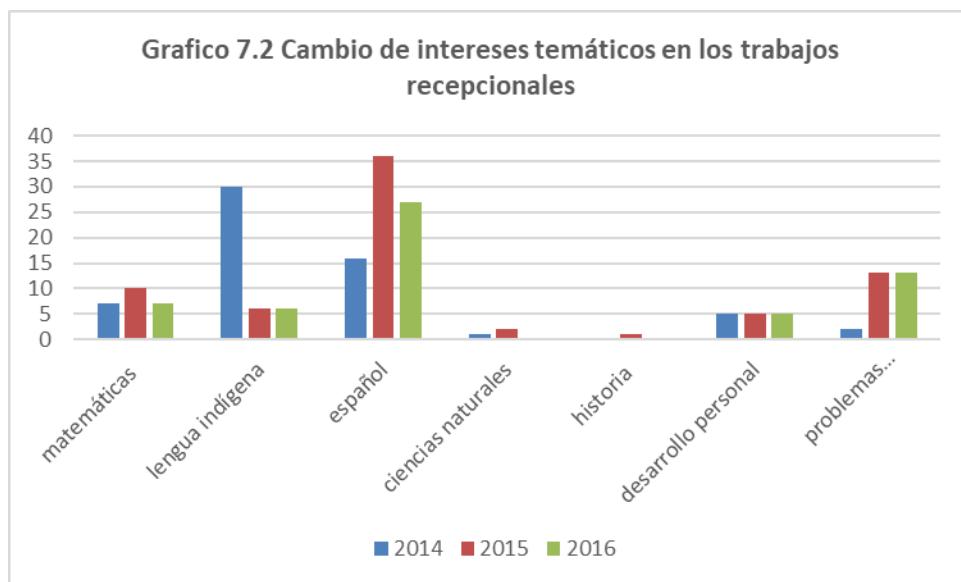
Criterios	Indicadores del perfil de egreso del Plan de estudios 2012.	Consideración del Enfoque intercultural. (Relación que se establece con la lengua y cultura de las comunidades que se atienden)
Con relación a los tipos de temas o problemas que se eligen.	<p>El Plan de estudios de la LEPREIB y LEPRIMIB considera en el perfil de egreso nueve competencias profesionales y seis genéricas. Entre las que pueden alcanzarse y hacerse evidentes en los temas que se eligen para los trabajos recepcionales están estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. • Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. • Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. • Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. • Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. 	<p>Consideración del Enfoque intercultural. (Relación que se establece con la lengua y cultura de las comunidades que se atienden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos que abordan temas socioeducativos (violencia en el aula, inasistencia, problemas de lenguaje, entre otros) coadyuvan al logro de la primera competencia, aunque estos no siempre tienen relación con la lengua y cultura de las/los estudiantes de preescolar o primaria. • La elección de las situaciones- problemas responde a lo que las/os estudiantes normalistas observan durante sus acercamientos a las escuelas de práctica, y deciden qué situaciones tratar, junto con los profesores de esas escuelas. El énfasis siempre está en el español, como segunda lengua. • Cada situación-problema, lleva implícito el logro de algunas competencias establecidas en el programa de educación básica; los trabajos analizados se centran más en competencias lingüísticas del español, • No siempre hay una actitud crítica ante el Plan y programa de estudios en los trabajos de titulación. Los temas, aun cuando se decidan en función de las necesidades detectadas se desarrollan como lo establece el plan de estudios. La cultura de los niños, o el enfoque intercultural, no es un parámetro para tomar en cuenta en la organización y tratamiento de los contenidos. • Las TIC aun no son temas frecuentes en los trabajos de titulación, debido a que tampoco se encuentran en las escuelas de educación indígena.

- Los tipos o modalidades del documento de titulación también se relacionan con algunas de estas competencias propuestas en el Plan de estudios.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.
 - Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
 - Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
 - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
 - Los informes de prácticas profesionales y algunas tesis dan cuenta de acciones de “intervención” en el ámbito áulico y comunitario, para atender las situaciones problemáticas encontradas.
 - Las propuestas didácticas que se realizaban con el plan anterior y que integraban un punto nodal cultural, independientemente de las limitaciones en su sistematización, representaban un potencial de fortalecimiento del enfoque intercultural, al implementar situaciones didácticas a partir de temas de la cultura local; en ese sentido respondían más al contexto comunitario.
 - La propuesta anterior retomaba la investigación más enfocada a la cultura para fines didácticos; ahora la modalidad de tesis puede fortalecer las habilidades de investigación, pero no se están considerando aspectos de las propias matrices culturales de los estudiantes normalistas.
 - La evaluación es enfocada a valorar las acciones realizadas en el contexto educativo, solo en función de la eficiencia y eficacia de la “estrategia” implementada, sin considerar la pertinencia cultural y la relevancia socioeducativa de la “intervención”.

Fuente: elaboración propia

También se analizó cómo fue variando el interés de los estudiantes por abordar temas correspondientes a distintos campos formativos en las tres últimas generaciones analizadas. El Gráfico 7.2 ilustra que los cambios más drásticos se observan en lengua indígena y español. Aun cuando entre 2015 y 2016 hay una reducción en cuanto a los temas relacionados a la enseñanza del español, no se aprecia tampoco que haya aumentado el interés por la lengua indígena. Lo que observamos en el análisis de los datos cuantitativos, corrobora que una vez que se dejó de trabajar las propuestas

didácticas con el *punto nodal*, se fueron también dejando los temas de cultura y lengua indígena. Aun cuando en ambos planes de estudio se tenga un trayecto formativo (en el plan 2004 se denominaba *Línea de formación específica*) dedicado al estudio de la lengua y cultura indígena, lo que los profesores ahora argumentan es que el énfasis que se hace es distinto, dado que en el Plan 2004, al orientar los cursos de la *Línea de formación específica* a la sistematización de un punto nodal, despertaba más el interés de los estudiantes por los temas de su cultura.



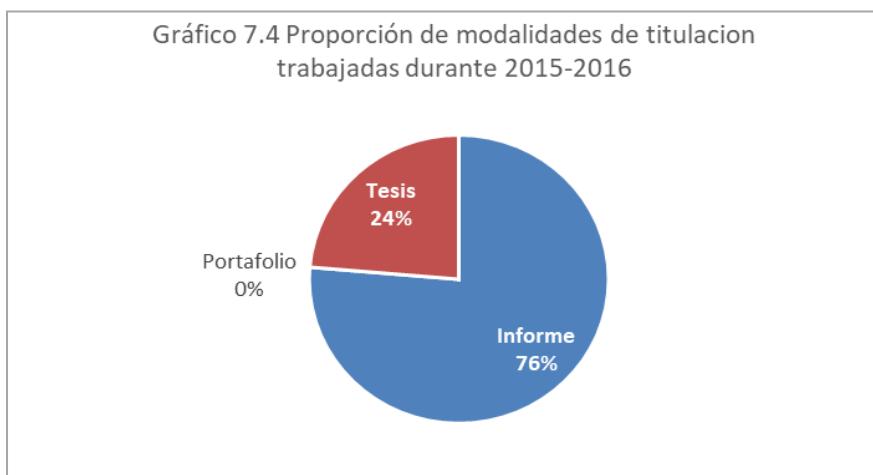
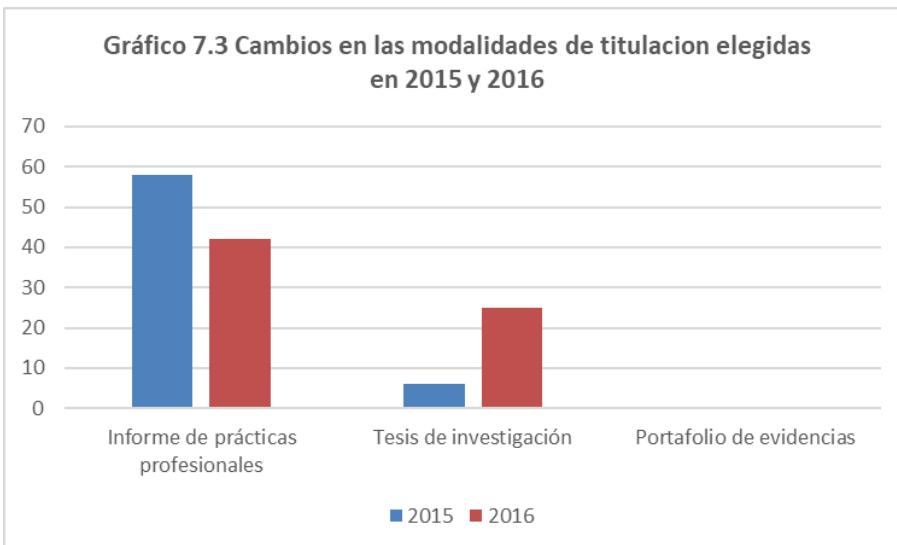
Fuente: elaboración propia con datos de la Subdirección Académica

También llama la atención que, en tres generaciones y 192 egresados, únicamente haya un documento recepcional que aborde la enseñanza de la historia. Por otra parte, también es significativo el aumento de interés, en los últimos dos años, en el análisis de problemas socioeducativos como ausentismo escolar, violencia en el aula, participación de los padres de familia, gestión escolar, entre otros; éstos constituyen problemas que se abordan principalmente en las Tesis de Investigación. Si la significatividad formativa de los documentos recepcionales tiene que ver, como establece la propia DGESPE al referirse a las modalidades que, independientemente de la que elija el o la estudiante, el documento debe “reflejar las distintas capacidades de los futuros profesores para

resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación”(SEP-DGESPE, 2014: 9); en ese sentido, los datos aquí expuestos estarían mostrando cómo la atención de la diversidad cultural y lingüística, que representa una serie de problemas inherentes a la práctica educativa intercultural, al no expresarse en los documentos recepcionales, estaría mostrando vacíos en la formación docente.

7.3 El proceso de elaboración de los documentos recepcionales: reflexiones epistémico-metodológicas

Ya en el apartado 7.1 se expuso que, de las tres opciones para titularse establecidas en el plan de estudios, en las generaciones que han egresado en 2015 y 2016, los estudiantes únicamente han trabajado con *Informe de Prácticas Profesionales* (76%) y *Tesis de Investigación* (24%). El *Portafolio de Evidencias* aún no se ha trabajado porque no se tiene muy clara la información al respecto, comentan los estudiantes. No obstante que en la primera generación con el Plan 2012, egresada en 2015, un alto porcentaje de estudiantes se interesó por realizar una tesis, la orientación de parte de los profesores se inclinó por la realización de *Informes de Prácticas Profesionales*. El argumento, por parte de los docentes en 2015, era que aún no se tenía la suficiente experiencia para asesorar una *Tesis de Investigación*, además de que la tesis tenía requerimientos distintos que imposibilitarían a los estudiantes terminarla a tiempo. Aun así, de 2015 a 2016 ha aumentado, en las/os estudiantes el interés por realizar una *Tesis de investigación* (ver Gráfico 7.3). Este interés, aparte de relacionarse con “hacer algo distinto”, también está motivado por la idea de que, al continuar su formación en una maestría, quieren llevar los elementos básicos para poder plantear y desarrollar en ese nivel, un proyecto de investigación. Esto también es impulsado por los profesores al explicarles que una Tesis tiene más exigencias teórico-metodológicas que un Informe de prácticas profesionales.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Subdirección Académica

Refiriéndose a los requerimientos para la elaboración de una tesis, un profesor planteaba:

“Para hacer una tesis los estudiantes deben saber definir bien un objeto de estudio, tener un marco teórico sólido que sustente la investigación, saber plantear una hipótesis, y ya en la investigación comprobar esta hipótesis, siguiendo una metodología y eso no hemos venido haciendo en la Escuela Normal, hasta ahora hemos trabajado con propuestas didácticas y a veces estudios de caso” (Comentarios de profesor en reunión académica).

Existe un imaginario del docente acerca de lo que es una investigación y lo que supone elaborar una tesis; este imaginario abarca, además de la concepción de “objeto de estudio”, los usos de la teoría y la conceptualización de método y metodología. Estas concepciones guían las experiencias de asesoría y orientación académica que se ofrece a los estudiantes. Las reflexiones sobre el “objeto de estudio” y el uso de la teoría, se realiza aquí durante el análisis del contraste entre los discursos metodológicos que destacan en la Escuela Normal. Para ello, se toma como referencia lo expresado por los profesores en los talleres que se impartieron y que favorecieron la reflexión sobre lo que hacen en las asesorías y tutoría académica; lo expresado por estudiantes durante el proceso de su investigación y la elaboración de su documento recepcional, también deja ver este imaginario sobre investigación educativa.

Tomando como punto de partida la discusión sobre el método, es común leer y escuchar a los estudiantes verter su concepto con definiciones del diccionario, por ejemplo: método es el camino que debe seguirse para hacer algo. Este concepto que atiende a su definición etimológica (del griego *metha-odos*, que significa *camino a seguir*) es avalado por los asesores, al tratar la cuestión metodológica en los procesos de investigación o de construcción de los documentos de titulación, entendiendo así la metodología como conjunto de métodos. Esta concepción se observa en los trabajos de los estudiantes cuando describen en su apartado metodológico integrando de dos a cuatro métodos, que se supone seguirán en su trabajo de investigación (para tesis) o propuesta didáctica, sin destacar distinciones en el planteamiento metodológico de uno u otro tipo de documento.

Cuando los documentos recepcionales se elaboraban a partir del *punto nodal* se discutía la conceptualización de método y metodología. Al revisar los apartados metodológicos de las propuestas didácticas siempre encontrábamos descritos ahí métodos de investigación. En esos momentos se discutía si debía considerarse ahí una metodología de investigación o una metodología didáctica; en el sentido de que metodología de investigación refiere al proceso que se sigue para abordar un determinado problema y encontrar datos que permitan su comprensión o explicación, mientras una metodología didáctica, en este contexto, aludiría al proceso que se desarrolla en el aula para

provocar experiencias de aprendizaje en los estudiantes; esto establecería una diferenciación entre tesis y propuestas didácticas. Sin embargo, en la práctica, y respondiendo a la intencionalidad del proyecto, ambas metodologías pueden coincidir con mayor o menos énfasis en una u otra, o un énfasis equilibrado en la implicación pedagógica, pero que debe ser justificado por el propio estudiante o investigador. La Figura 7.3 ayuda a explicar esta idea. El movimiento del eje de la implicación pedagógica muestra la necesidad de una metodología didáctica o de investigación, en función de la dimensión del radio de acción de la tesis o de la propuesta didáctica.

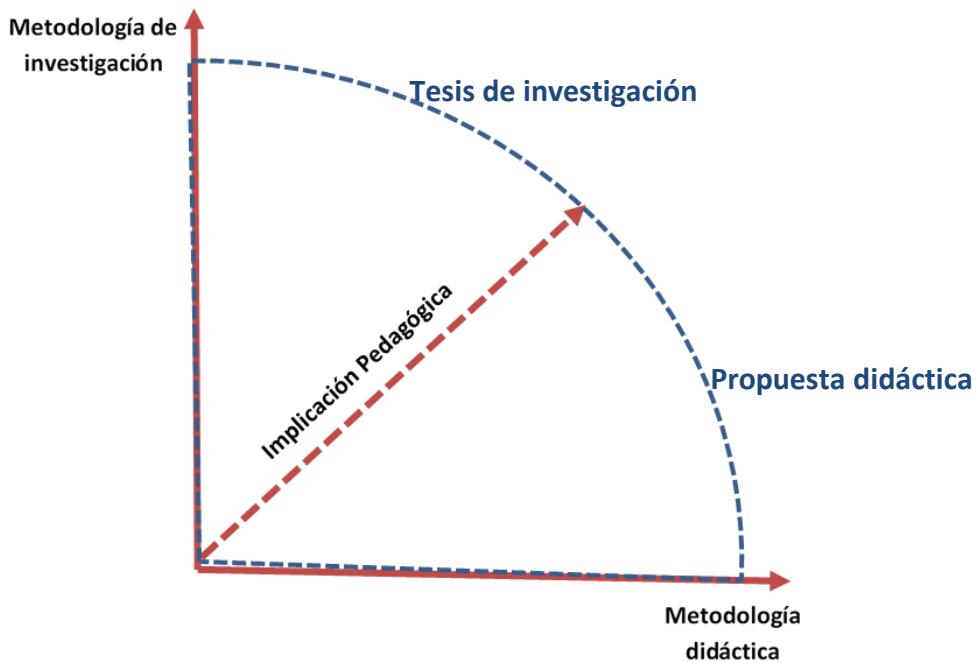


Figura 7.6 Diagrama de integración metodológica

Fuente: elaboración propia

Esta falta de justificación en los planteamientos metodológicos es lo que obligaba a discutir si el *punto nodal* era una metodología y si es así sobre qué eje enfatizaba: investigación o didáctica; también se discutía entre docentes si era suficiente con describir el proceso de construcción del *punto nodal*, como la única metodología de trabajo. Finalmente presentamos dos acepciones, incluyentes entre sí, del *punto nodal*: primero, como un elemento relevante (conocimientos o concepciones asociados a la cosmo-percepción indígena) y de enormes significados para una cultura, capaz de

representar un *atado cultural*⁵⁹ es decir, un punto de intersección de prácticas culturales de dimensiones vitales en los pueblos indígenas; segundo, como una metodología de sistematización de esos *atados culturales*, que luego serán llevados a la construcción de propuestas didácticas. Se asume entonces que un punto nodal, no constituye ni una metodología de investigación como tal, ni una metodología didáctica en sí misma, pero su definición y sistematización le da sentido a una didáctica situada y, en consecuencia, significativa. Esto sería semejante a lo que se propone en este trabajo como la *tetra dimensionalidad del pensamiento maya*: esta es una propuesta metodológica de sistematización del conocimiento, que se adhiere aquí a un enfoque de investigación como la etnometodología, pero ya en la implicación pedagógica puede constituir una metodología didáctica para cualquier disciplina.

La propuesta de sistematización bajo la *tetra dimensionalidad del pensamiento maya* ha estado presente en todo el proceso de esta investigación y elaboración final de este documento, al ir estableciendo relaciones entre lo empírico-metodológico y la teórico-práctico, en un proceso epistemológico en espiral, que de pronto parecía adelantar o repetir situaciones; pero esto es solo una forma de ir construyendo una narrativa, con base en la reflexión de lo cotidiano, guiado por la etnometodología, y enriquecido con la creatividad a la que debe apelar el investigado educativo. Así el trabajo con el *punto nodal* tenía este potencial: de “hurgar” en el sentido y significado de las prácticas socioculturales, para ubicarlas en las dimensiones inherentes al *buen vivir* de los pueblos indígenas como: la curación, la communalidad, la espiritualidad, entre otras. Lo que seguía después era poder anclar en estos *significados culturales* una propuesta didáctica para acercar a los educandos de educación básica, al conocimiento en primer lugar de su propia lengua y cultura, pero también podía ser al conocimiento matemático o de su contexto natural y social.

Las discusiones en las academias tuvieron como resultado que las propuestas didácticas basadas en el punto nodal empezaran a considerar dos apartados: metodología de investigación y metodología didáctica. Dentro de este apartado también

⁵⁹ Se trae la idea de *atado*, representando como en las comunidades rurales indígenas se amarran, por ejemplo, las mazorcas de maíz para guardarlas.

se describían las técnicas como elementos separados de los métodos; es decir una vez que se definía el método, las técnicas mencionadas generalmente no tenían que ver con lo que se había definido. Esto podrá observarse en las citas que se hacen más adelante de algunos trabajos presentados. De la misma manera las “estrategias didácticas” a implementar en el aula, para la enseñanza del contenido escolar considerado en la propuesta, se mencionan como complementarias, pero no inscritas en el enfoque metodológico. Se transcribe aquí partes de algunos párrafos de una propuesta didáctica:

La investigación que se realizó en el contexto escolar y comunitario, en particular en el entorno áulico, tomó en cuenta saberes, creencias, usos y costumbres, utilizando una metodología ya que “es una parte de la lógica, su finalidad es señalar el procedimiento para alcanzar el saber de un orden determinado de objetos” (García, 2008: 28). Por esa razón en la investigación realizada, se aplicó una metodología que se acerca más a la realidad del propio conocimiento que tienen las personas, como el uso de las plantas medicinales, conocida por etnografía, [...]. Para obtener información se utilizaron técnicas, como la observación participante, la entrevista, la historia de vida, y las evidencias documentales. [...] En lo que se refiere a la obtención de datos del espacio áulico se utilizó el método de investigación-acción [...] El método etnográfico se utilizó para recabar y sistematizar la información sobre los conocimientos de una práctica cultural [...] (Arcos, 2013: 50-51).

Lo que se trata de destacar aquí que, si bien se inicia planteando un método, la mención de las técnicas ya no se asocian a éste, y después se expone que se utiliza otros métodos en momentos y propósitos distintos; por ejemplo, decir que para la obtención de datos en el aula se utilizó el método de investigación *acción*, cuando éste era prescrito en el plan de estudios, para el planteamiento de toda la propuesta didáctica. También se observa que la definición de *método* que incluye es tomada de un texto sobre metodología de la enseñanza y no de metodología de investigación, que ambas pueden en determinadas circunstancias converger (como ya se especificó antes), pero con una

contextualización y justificación específica, que no se consideran en estos tipos de trabajos. Posteriormente el documento, en el mismo apartado, aborda la metodología de enseñanza en los siguientes términos:

Es importante considerar una metodología porque es “la organización de pasos y procedimientos que permiten lograr un fin, en caso de la educación se orienta a lograr los aprendizajes” (Ballesteros, 1976:39) que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para desarrollar de manera efectivamente [sic] las actividades, es fundamental establecer una metodología de enseñanza que orienta al logro de aprendizajes [...] Primeramente en esta propuesta didáctica se aplicaron algunos métodos como el inductivo, activo y globalizado [...] Al utilizar los métodos de enseñanza, y con la finalidad de que sea funcional en el aprendizaje, siempre va acompañado de técnicas. Las técnicas que fueron favorables en la enseñanza y aprendizaje han sido la técnica expositiva [...] Otra técnica utilizada son los textos prescriptivos, [...] Finalmente, la técnica de los textos literarios [...] En el proceso de enseñanza y aprendizaje es imprescindible manejar estrategias de trabajo para la intervención educativa [...] las cuales se describen a continuación. La exploración de los conocimientos previos [...], la visualización de imagen texto [...], las preguntas guiadas [...], SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) [...]. Igualmente se tomó como estrategia la producción de textos en la lengua *ch'ol* y español [...] (Arcos, 2013: 51-55).

El trabajo revisado es representativo, reuniendo en un solo apartado la metodología de investigación y de enseñanza, sin que se exponga una clara diferenciación de estos, ni se establezcan las relaciones entre el método, técnica y estrategias, principalmente cuando se trata de la didáctica. Las definiciones de método en ambas situaciones han sido traídas de textos de didáctica. Otras propuestas únicamente hacen énfasis en la metodología de enseñanza al principio, pero al final del documento hacían mención de una metodología de investigación. Se transcribe aquí partes de algunos párrafos que ilustran esta situación.

Para la aplicación de esta propuesta didáctica, es necesaria la utilización de una metodología interdisciplinaria para el fortalecimiento de textos escritos en lengua tsotsil, [...] Vale la pena decir que las actividades deben ser recreativas e investigativas a partir de la utilización de los recursos del medio [...] Por lo tanto, es necesaria la elaboración de estrategias didácticas en relación al punto nodal cultural, reflejando así la manera de proseguir con las actividades de cada sesión [...] Es importante mencionar que la presente propuesta metodológica se fundamenta, esencialmente, en el enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, es decir, se propone y fortalece la práctica de la comunicación oral y principalmente la escrita en el salón de clases [...] Las estrategias a utilizar para la mejora de estas habilidades, especialmente la lengua escrita, pueden ser variadas [...] La metodología debe ser flexible, variada y entretenida (Hernández, 2013: 89-90).

En este trabajo se tiene un planteamiento distinto, haciendo una descripción de cómo se concibe la metodología, sin mencionar un método de manera específica. Al final de esta misma propuesta pedagógica, en el capítulo de resultados, se hace referencia a una metodología de la investigación en los siguientes términos.

Las dificultades en la producción de textos escritos en tsotsil con coherencia y claridad presentadas en este documento recepcional se pudieron conocer gracias a las investigaciones llevadas a cabo en el entorno cultural donde se desenvuelven los niños y los factores que influyen en el proceso de su enseñanza y aprendizaje [...] Para conocer más a fondo la problemática, así como su relación con el contexto tanto educativo como comunitario, resultó indispensable hacer uso del método etnográfico y sus instrumentos investigativos, tales como el diario de campo, videos, grabaciones, guías de entrevista, entre otros, para la recopilación de información de las diversas prácticas socioculturales de la comunidad [...] No basta hacer uso de un solo método para lograr atender las dificultades que los niños presentan, por ello, una vez detectados todos

los elementos de interés como son las prácticas que se realizan en la localidad en los diferentes momentos, sus interacciones, la influencia del seno familiar en la formación de los educandos, así como el papel primordial de la escuela en la formación de individuos competentes para las exigencias de la actualidad, resultó necesario hacer uso del método de investigación-acción. [Este método] se empleó para atender la falta de dominio de la lengua escrita [...] (Hernández, 2013: 114-118).

Se advierte, en este segundo documento, que el estudiante también se esfuerza en presentar los dos tipos de metodología para sustentar la propuesta pedagógica, aunque decide mencionar la metodología de investigación casi al final del mismo. También se destaca en este otro trabajo que la estudiante establece la relación entre instrumentos de investigación y el método etnográfico.

Estas referencias a dos trabajos realizados en 2014 se citan para poder analizar lo que ahora está sucediendo con las nuevas modalidades del trabajo recepcional. Debido a que el formato revisado era recurrente en las propuestas didácticas: hacer uso de más de un método, sea de enseñanza o de investigación, y requerir forzosamente mencionar los dos tipos de metodologías, ahora esto ha causado confusión para diferenciar en lo que debe ser un *Informe de prácticas profesionales* y lo que es una *Tesis de investigación*. El *Informe de prácticas profesionales* es, de hecho, la sistematización de los resultados de una propuesta pedagógica, que debería hacer énfasis en una metodología didáctica. Sin embargo, se sigue considerando destacar el proceso metodológico por el cual se obtiene la información diagnóstica y la sistematización de resultados, con lo cual se vendría confundiendo con una tesis.

Lo que pudo observarse es que, en las generaciones que comprenden el periodo de tiempo durante el cual se hace este estudio (2014-2017) las/os estudiantes siguen describiendo más de un método en los protocolos de investigación. Los métodos más mencionados son: inductivo, deductivo, etnográfico y/o investigación acción, los cuales no son definidos expresamente, sino que enuncian actividades que corresponden a cada uno de ellos. La Investigación Acción (IA) a veces suelen definirla como investigación acción participativa (IAP), aun cuando no considere en su desarrollo, los criterios como

tal; es decir, los problemas a estudiar y las actividades a implementar es una decisión del practicante y sin la participación de los niños, los profesores de la escuela o de la comunidad, como sugiere la IAP⁶⁰. Con estos métodos los estudiantes intentan resolver distintas partes de su trabajo; por ejemplo: se habla de etnografía, cuando describen la comunidad; deducción, cuando analizan el marco teórico; inducción, cuando revisan la práctica; y de investigación acción cuando plantean propuestas. No definen un enfoque metodológico, más bien enuncian métodos que serán usados siguiendo el protocolo de investigación (o fueron usados ya en la tesis) en distintos momentos del proceso.

En uno de los grupos de discusión con profesores se expresaron dos posturas: usar uno o más de un método de investigación en los proyectos. Los argumentos de quienes prefieren asesorar orientando el uso de un solo método (o enfoque metodológico, cuando se trata no solamente de procedimientos para obtener datos o información sino de una forma de ver y de concebir los hechos a estudiar), se basan en el riesgo de confundir a los estudiantes si no se tiene suficiente información de los que implica un determinado método. La idea es que cuando el estudiante decide usar un método único puede documentarse más sobre éste, para poder desarrollar mejor las técnicas e instrumentos correspondientes con los cuales se pretende obtener información.

Asimismo, se escucharon distintas posiciones frente al uso de diversos métodos en una investigación. Un profesor justificaba esto así: "No podemos pedirles a los estudiantes que usen solo un método, porque aún no son especialistas. Primero deben utilizar varios métodos en sus trabajos y ya cuando conozcan bien un método pueden hacer uso únicamente de éste" (Participante en plenaria, grupo de discusión, 2015). Nuestra observación no va en el sentido de evitar el uso de más de un método de investigación, sino que en los proyectos o informes de investigación los distintos métodos solamente aparezcan enunciados para atender distintas momentos y propósitos de la investigación, de manera lineal; como concluir una determinada fase de la investigación con un método y continuar otra fase con otro, lo cual no lleva siquiera el propósito de

⁶⁰ Los programas de estudio de los cursos de Investigación educativa que se imparten en la Escuela Normal sugieren el uso de la Investigación acción, como propuesta metodológica, para el desarrollo de los proyectos de práctica docente. Sin embargo, estos no se desarrollan como tal, por lo cual se recurre a la complementariedad con otros enfoques metodológicos.

contrastar información, sino de una complementación lineal; en todo caso habría que explicitar cuál sería la finalidad de esta contrastación.

Como parte de la discusión metodológica, también profesores y estudiantes vienen discutiendo sobre cómo definir los temas o problemas de investigación. Ante esto, en la reflexión se estableció un *continuum* entre lo metodológico, lo epistemológico y lo ontológico. Dicho de otra manera, la discusión incorpora la reflexión acerca de cómo se concibe la realidad que se requiere conocer, ¿qué conocimientos se buscan construir? ¿cómo conocemos, interpretamos o comprendemos la realidad? ¿con qué intencionalidad y qué finalidad tendrá el conocimiento construido? Así, encontramos que los estudiantes se enfrentan a diferentes dilemas cuando se trata de la definición de si deben trabajar con temas, problemas u objetos de estudio, además de la decisión de elaborar o no hipótesis y definir un enfoque metodológico. La reflexión con los estudiantes nos ha acercado a comprender que las respuestas que damos a las interrogantes planteadas corresponden a la posición que adoptamos frente a la realidad, o realidades, que finalmente son recortes sociohistóricos; espacios y tiempos desde donde se decide qué, por qué y para qué conocer.

La importancia de definir el espacio- tiempo para problematizar y decidir sobre las herramientas conceptuales pertinentes, es advertida por Zemelman (2005) quien apuntaba:

[...] si no sabemos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, significa que estamos organizando no solo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer (p. 64).

Por ello, definimos no solo el recorte de la realidad al momento de iniciar la problematización sino también, y de manera puntual, el tipo y enfoque de la investigación, así como los alcances de la misma. Los textos de metodología (Popkewitz, 1988) definen con claridad tres paradigmas en investigación educativa: 1) el paradigma formal, racionalista, empírico-analítico o de investigación sobre la

educación; 2) el paradigma interpretativo, simbólico, fenomenológico y 3) el paradigma socio-crítico. Esto es revisado por los estudiantes y profesores, pero en la práctica se da la dificultad para decidir desde qué paradigma desarrollar su investigación, cuáles serían las particularidades o implicaciones de situarse en cada paradigma en cuanto a contenido del protocolo y desarrollo de la investigación, así como de los enfoques metodológicos correspondientes.

Otra duda frecuente de los estudiantes es si se pueden complementar o no estos paradigmas en una suerte de paradigma mixto, o si esta complementariedad se da ya en el ámbito de los métodos. Se da el caso también de que unos profesores, por su formación disciplinar, conocen o se ubican más fácilmente en uno de los paradigmas y en función de eso orientan el trabajo de sus asesorados. Pero, en los procesos de revisión o lectura por parte de otros profesores se hacen observaciones que no corresponden al enfoque con el que el estudiante, junto con su asesor, ha decidido trabajar, de manera que se termina haciendo tenso y problemático considerar las observaciones vertidas. De ahí la necesidad de implementar el trabajo colegiado y colaborativo, para poner en común las distintas visiones y concepciones que se tienen y establecer acuerdos para la asesoría académica.

Los estudiantes han iniciado con esta reflexión y la han colocado en la discusión de los profesores. Porque, a decir de ellos mismos, son los que sienten mayor ansiedad al ver el poco acuerdo entre la academia de la Escuela Normal. Aun cuando cada estudiante tenga un asesor asignado desde el sexto semestre, los documentos son revisados por dos lectores más ya a mitad del octavo semestre; aquí es cuando pueden surgir controversias en cuanto a formatos de los documentos y el contenido de los mismos. Aparte de ello, durante el proceso de investigación o de práctica profesional comparan entre sí sus avances y encuentran diferencias entre sus compañeros, lo que provoca angustias e incertidumbres respecto a su propio trabajo. En una charla con un grupo de estudiantes, uno de ellos manifestaba:

A nosotros nos afecta que los profesores no se pongan de acuerdo sobre qué formato pedir o qué debe llevar un protocolo de investigación. Hay maestros que nos piden hipótesis y otros dicen que no debe llevar. Otros

nos piden solo una pregunta generadora mientras otros piden que elaboremos varias preguntas. Para algunos es necesario considerar marco conceptual, marco teórico, marco referencial, marco metodológico, otros solo piden un apartado conceptual. Además, no nos aclaran bien qué debe considerarse en cada uno de esos marcos (Estudiante participante en plenaria, 2017).

El proceso de construcción de los trabajos de titulación constituye el espacio de formación por excelencia. Es en este espacio donde las/os estudiantes tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido durante su formación y darle el sentido y significado pertinente al relacionarlo directamente con su práctica profesional. En este sentido, se requiere colocar a la actividad de investigación educativa en su justa dimensión y potencial posible. Hasta ahora la elaboración del documento recepcional representa solamente una opción para titularse y se desaprovecha este espacio que, además de potenciar el proceso formativo como futuros profesores, puede dar la oportunidad de reflexionar sobre su propia cultura, para fortalecer aquellos elementos que representan valores e ideales de vida, en el pueblo indígena correspondiente, y abrir la mirada hacia otros horizontes culturales que también aportan a la cultura propia. Esta reflexión inter-transcultural en los procesos formativos nos lleva también a revisar las *enacciones* e interacciones que tienen lugar en el contexto de la Escuela Normal, para deconstruir los imaginarios que sustentan actitudes no propicias para la innovación pedagógica.

Los estudiantes empiezan a tomar conciencia de ello y se han constituido en una comunidad más participativa que busca incluso incidir en la Escuela Normal, promoviendo espacios de democratización académica. Al construir desde el estudiantado una propuesta de fortalecimiento de la asesoría académica, se tiene como intención incidir en el cuerpo de profesores, para que a su vez este se haga sensible de las necesidades, de las inquietudes y de los sueños a los que como jóvenes tienen derecho.

Es significativo aludir a los hechos que se derivaron de la interacción que ya se venía viviendo con determinados estudiantes en la asesoría de sus proyectos de tesis;

referimos aquí a cuatro situaciones: 1) con el intercambio de experiencias, la comunidad estudiantil empezó a darse cuenta de las dificultades que se encontraban en el proceso de construcción de sus documentos recepcionales, al observar pocas coincidencias en los planteamientos que cada estudiante llevaba; 2) ello motivó a la comunidad estudiantil a organizarse para revisar por sí mismos las orientaciones que emiten la DGESPE y confrontarlo con otros planteamientos teóricos-metodológicos; 3) los estudiantes decidieron buscar apoyo externo para formular un proyecto de trabajo que los involucrara en lo que se habían propuesto; así se generó el proyecto: *Fortalecimiento de la Asesoría Académica en la Construcción de los Trabajos de Titulación* (No se obtuvo autorización para incluirlo en anexos); 4) el proyecto consideró al principio la realización de foros y mesas de trabajo para discutir y elaborar una propuesta de reorientación de las prácticas de asesoría académica.

Al verme involucrado en este proceso, y considerando que era una de las expectativas de este proyecto de investigación, se diseñó junto con los estudiantes un plan de acción al cual debía darse seguimiento durante seis meses. Mi papel en todo momento fue de moderador y facilitador de las actividades que ellos mismos habían acordado llevar a cabo y sugerir a otros actores que apoyaran este proceso. Como producto de la organización y trabajo de este Colegiado académico estudiantil, ellos presentaron tres logros y una expectativa: 1) la organización autónoma; 2) despertar el interés por su formación académica e involucrarse activamente en los procesos formativos; 3) construir de manera colaborativa una propuesta de protocolos de investigación y de formatos para las tres opciones de documentos recepcionales. Lo que ha quedado en expectativa es que, según los propios estudiantes, un siguiente paso es presentar estas propuestas a los profesores y esperar a que ellos puedan retomarlas o a partir de estas construir otras, entre estudiantes y profesores, con el propósito de transformar las relaciones académicas, promoviendo mayor horizontalidad y colaboración, de manera que pueda fortalecerse el perfil de egreso de los futuros profesores de educación indígena.

7.4 La asesoría-tutoría académica inter-transcultural: el trabajo democrático, colaborativo y afectivo

En la Escuela Normal existen tradiciones que se siguen en la asesoría académica, y que aquí se identifican, junto a las necesidades de tutoría por parte de los estudiantes y la atención que éstas reciben de parte de los profesores. En las academias la discusión sobre la asesoría/tutoría tiene muchas veces que ver con el trato que debe darse al estudiante y los tiempos en los que debe atenderse, sin traer al análisis y reflexión el contenido de dichas asesorías. En este último apartado plantearemos algunas ideas sobre una tutoría académica intercultural, sus conceptos y sus procesos, para comprender sus implicaciones en la práctica académica de los profesores-formadores.

En el taller de enero de 2015, donde se conformaron grupos de discusión en torno al quehacer del asesor, y con base a los textos “La orientación intercultural: problemas y perspectivas” (Repetto, 2002) y “Comprender y re-direccionalar las prácticas de asesoría” (Segovia, 2010)⁶¹ se promovió la discusión entre tres equipos de profesores. El texto de Repetto ya fue comentado en el Capítulo 6, al discutir las “competencias multiculturales” y plantear como concepto emergente la “orientación intercultural”. En el texto de Segovia, el autor propone una serie de llamadas de atención y elementos críticos que orientan el debate en torno a las prácticas de asesoría. Para lograr la mejora de la educación, expone el autor, se necesitan comunidades de aprendizaje (según propone Wenger, 2001) comprometidas donde, además de promoverse una mejor enseñanza para todos, se favorece el desarrollo profesional de los docentes; otros aspectos claves son el apoyo y asesoría que pueda darse, donde se requiere una relación democrática y un escenario de colaboración profesional. La asesoría debe consistir en un proceso con propósito ético, cuidando que cada procedimiento se adapte al contexto y a la cultura con la que trabaja. Ética, técnica y emoción deben conjugarse dialécticamente para posibilitar la participación auténtica y la emergencia de significados compartidos, anota el autor.

⁶¹ Publicado en REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 54 (2010), pp. 65-83.

Es oportuno traer aquí la reflexión que también se hacía con estudiantes acerca de las dificultades que enfrentan en el proceso de elaboración de su documento de titulación y comparando con lo que Villarruel (2016) establecía como el origen de estas dificultades, se encontraron similitudes. El autor mencionado describe tres situaciones como las causas de los problemas más recurrentes en la dirección de proyectos de investigación: 1) la falta de un verdadero tutelaje limita la dirección o asesoría de tesis a marcar errores en los escritos, sin sugerencias metodológicas o itinerarios cognitivos claros; 2) la carencia de una sólida formación académica en los estudiantes que al no tener los hábitos intelectuales y habilidades cognitivas necesarias, se dificulta el desarrollo del pensamiento y la metacognición que se requiere para indagar científicamente; 3) una inadecuada asignación de asesores, quienes al no ser especialistas aceptan o rechazan radicalmente un documento o llegan a proponer cambios conceptuales o metodológicos que confunden al investigador novel.

Estos elementos, junto a las ideas planteadas en el texto de Segovia fueron discutidos en el grupo de profesores a la par que se reflexionaba sobre las prácticas de orientación académica que se ofrece a los estudiantes. Con relación al papel de los asesores en el proceso de investigación, los profesores exponían que se encuentran trabajos o ideas de proyectos que no pueden ser llevados a cabo, por estar muchas veces “descontextualizados” tanto empírica como teóricamente. Por ejemplo, un estudiante quería tratar el tema de *bullying* en una escuela primaria indígena; sobre esto se discutía que este fenómeno como tal, no se da en las comunidades rurales indígenas, aunque podría existir en comunidades urbanizadas como en cabeceras municipales, no se tiene evidencia de ello; o bien hay casos de violencia intra-escolar pero que no caen propiamente en esta denominación⁶².

⁶²En 2014, uno de los estudiantes que asesoré (Alejandro Benítez Díaz) trabajó en una escuela ubicada en una de las colonias periféricas de San Cristóbal de Las Casas, Su documento se tituló: *La organización familiar, comportamiento escolar y rendimiento académico, en alumnos de cuarto grado de educación primaria indígena*. Aquí documentó casos de violencia, pero ejercida de dos o tres niños que de manera individual agredían a varios; no es el caso de *bullying* donde la agresión es reiterativa hacia un niño en particular, o de varios niños en contra de uno solo.

Otro caso, para ejemplificar la descontextualización teórica, es el trabajo de una estudiante que, para tratar el problema de comportamientos hiperactivos en el aula, sostenía que tenía que fundamentar sus actividades en la teoría conductista, ya que esta le daba las herramientas metodológicas para poder diseñar actividades que permitieran premiar el buen comportamiento de los niños y niñas en el aula. Lo que se observó en este caso es que se incorporaba esta fundamentación teórica porque, según los datos empíricos, es una práctica en la comunidad los premios y castigos, por ello cualquier otro enfoque no sería significativo para explicar el problema, aunque su atención pudiera requerir de otros enfoques teóricos.

Ante casos como los mencionados, un estudiante expresaba que no recibía la orientación necesaria para definir tanto los problemas a estudiar como los enfoques teóricos que sustenten la investigación. “El asesor dice que no está bien el planteamiento, pero no da el apoyo para su reorientación o corrección”, expresó el estudiante. Sobre esto, en el grupo de discusión de profesores el equipo 1, expuso las siguientes reflexiones: “Hay que construir, no destruir para concluir los trabajos de titulación. Si es necesario, debemos re-orientar, re-direccional, re-plantear, de-construir. Debemos motivar la autocorrección de los propios alumnos, que sean sujetos auto-reflexivos, autocríticos, que sepan situarse en su propio contexto” (Equipo 1, enero de 2015).

La discusión de los participantes se centra en lo que significa el papel de los asesores; se reconoce que asesorar un trabajo de investigación es “un proceso de construcción y análisis como sujetos epistémicos; porque estamos reflexionando y desde acá estamos construyendo conocimientos” (Equipo 1, enero de 2015). Además, expresan: “... esto requiere de un liderazgo compartido; si hay intereses mezquinos, no se logra un liderazgo asertivo y se reflejará en un liderazgo anti-pedagógico y poco horizontal” (Equipo 1, enero de 2015). Por su parte, el Equipo 2 planteó la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje entre los propios profesores-formadores que permitan resolver de manera colaborativa las dudas relacionadas a las nuevas modalidades de titulación.

Si nosotros no tenemos claridad en la orientación con el cambio de modalidad para esta nueva forma de titulación (se refiere a la tesis), causamos confusión en nuestros alumnos; los problemas son originados por causalidad, no por casualidad. Es necesario crear esas comunidades de aprendizaje [entre profesores] de las que habla el texto, donde todos podamos aportar; quitarnos la actitud de que cuando alguien opina diferente, lo dejamos que hable solo.

Es una necesidad crear comunidades de aprendizaje y tener un cambio actitudinal, para lograrlo debe haber una claridad conceptual, una construcción de conocimientos, con relaciones interpersonales constructivas. El punto esencial por discutir es cómo orientar a nuestros alumnos y qué escuela queremos. Esto únicamente será posible si tenemos claro el trabajo colaborativo (Equipo 2, enero de 2015).

El trabajo con otras modalidades u opciones de los documentos de titulación⁶³ ha puesto en evidencia diversos problemas que tienen que ver con las relaciones tanto entre docentes, como con los estudiantes. La concepción de asesor, que los propios docentes tienen, es lo primero que entra en crisis, ante estas nuevas modalidades. Se destaca la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo entre docentes, pero éste es posible en la medida que se empiecen a compartir significados, lo que implica acordar una terminología y conceptualización mínima para el trabajo de asesoría. La conceptualización de lo que representa el trabajo de titulación, las distintas posibilidades que existen para su construcción, así como el valor que se le adjudica a la diversidad cultural, representada por los estudiantes y los propios formadores, ha de dar un giro de 360 grados, en espiral, para ubicarse justo en este mismo espacio-tiempo, pero en un nivel superior de comprensión. Las implicaciones de la formación docente y por ende lo que significa la asesoría como práctica formativa, en un contexto diverso tanto cultural como académico y político-ideológico, requiere de la crítica y autocrítica

⁶³ En el Plan anterior también había tres modalidades que les denominaban líneas temáticas: Propuesta didáctica; Análisis de experiencias; y Estudios de caso.

de las propias concepciones y actitudes que de ella se deriven. En este sentido se expresa otro equipo de trabajo:

La figura del asesor está más relacionada con prácticas democráticas, y con ser personas críticas y constructivas. Es necesario tener en cuenta el contexto y la continuidad de la formación de los alumnos, y considerar como característica fundamental el aspecto dialógico para la elaboración de los trabajos de titulación. La asesoría debe ser flexible para democratizar la relación entre alumnos y asesores (Equipo 3, enero de 2015).

Esta idea de “democratizar la relación entre alumnos y asesores” es interesante toda vez que representa también una inquietud de los propios estudiantes, que tiene también una base cultural: la communalidad. Ya en el Capítulo 5 iniciamos citando a Díaz (2001b) quien refiere cuatro nociones básicas para entender las prácticas sociales en un pueblo indígena: lo communal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Al ver el trabajo de investigación como un proceso y producto de una relación colaborativa en el que asesor y asesorado, de manera horizontal participan de su construcción, se integra esta visión de complementariedad que permite construir juntos, desde lo communal y lo colectivo. Pero esta relación democrática con los estudiantes exige también actitudes democráticas entre docentes. Los profesores expresan que en la Escuela Normal no hay continuidad en el proceso de asesoría, puesto que las miradas además de distintas, son a veces irreconciliables. Por ejemplo, cada asesor defiende una postura particular, en cuanto al aspecto formal de la elaboración del documento final; la flexibilización de las posturas también exige cambios en las relaciones de poder, que se establecen, para consolidar el trabajo colaborativo y promover actitudes más abiertas al cambio. La horizontalidad en las relaciones no solo entre profesores, sino también entre profesores y estudiantes, constituye la posibilidad de hacer trascender la actividad académica de la propia escuela. Sin embargo, como los propios profesores expresan:

No siempre hay un trabajo colaborativo [ni apertura] para aceptar los cambios; el cambio de modalidad de los trabajos de titulación ha generado

conflictos, debemos estar abiertos a estos cambios. Tenemos que fortalecer la asesoría individualizada. No es necesario estandarizar y homogeneizar los trabajos de titulación, esto puede generar conflictos (Equipo 3, enero de 2015).

Si hay un llamado al trabajo colaborativo, que se hacen a sí mismos los docentes-formadores, pero también se pide respeto a las formas particulares que se tiene para asesorar. Además, se señala que los “problemas” que surgen con los estudiantes, relacionados a la actividad política y social, siempre frenan el avance de los proyectos, al provocar suspensión de actividades por tiempos prolongados. Al expresar que no debe estandarizarse y homogeneizarse los trabajos de titulación, los profesores refieren a las propuestas que se presentan ante la academia porque los documentos que se elaboran son tan disímiles uno de otro; aunque no se explicitan criterios que rijan de manera general sin llegar a la homogeneización. No estandarizar y homogeneizar significa entonces reconocer que cada profesor/asesor tiene una perspectiva de investigación y al estar ésta fundamentada teórica y metodológicamente es posible desarrollarla con los estudiantes, lo que finalmente representa el desarrollo del potencial académico de la Escuela Normal. Todo ello implica, aseguran los propios profesores, mayor apertura, y una reconceptualización de las propias prácticas de formación, como prácticas esencialmente profesionales. “No debemos ver el término *asesoría* desde una forma restringida, tenemos que verlo como una práctica profesional para comprender y re-direccionalizar las prácticas y las propias asesorías” (Equipo 3, enero de 2015).

Los estudiantes por su parte, como se ha mencionado al finalizar el apartado anterior, también han iniciado con la conquista de estos espacios académicos que les permita tener mayor participación. Al sentirse ellos como los más afectados por la falta de acuerdos entre profesores-formadores han conformado una Academia Estudiantil con dos representantes de cada grupo. Así constituidos como Academia, durante el ciclo escolar 2016-2017, iniciaron con un proyecto de Fortalecimiento de la asesoría académica, que comprendería dos foros (uno inicial y otro de cierre de la primera etapa) y cinco mesas de trabajo a lo largo del primer semestre de 2017. Los estudiantes

argumentan que lo que motivó para la realización de este proyecto es la falta de coordinación y de acuerdos que observan entre profesores. La intencionalidad del proyecto es llegar a la definición de criterios para la elaboración de los protocolos de *Tesis de investigación*, los planes de acción de los *Informes de práctica profesional*, así como del formato para un *Portafolio de evidencias*.

En las mesas de trabajo, en el marco de este proyecto propuesto por los estudiantes, ellos expresaron con libertad sus percepciones sobre el proceso que han vivido los que egresan este 2017, y lo que están viviendo las generaciones que vienen. Sobre su experiencia en las mesas de trabajo han expuesto que: “al formar parte del colegiado ha servido de gran ayuda, ya que, de ahí, fue despertando el deseo de seguir indagando y buscar más información, para mi mejoramiento académico” (mesas de trabajo, junio de 2017). Uno de los estudiantes participantes también expuso de manera detallada su sentir en cuanto a los que están viviendo:

Ya han transcurrido tres semestres que estoy en la Normal donde hemos realizado observaciones en el contexto áulico de diferentes escuelas primarias y práctica educativa donde aplicamos las diferentes teorías que vemos en la Normal, lo aplicamos con los niños. Después de cada observación y práctica realizamos un informe en el cual, mediante un escrito damos a conocer nuestras experiencias con los docentes de la Escuela Normal y ellos nos asignan una calificación, pero desconocemos cómo califican dicho trabajo ya que los profesores nunca nos han dicho qué estructura debe de llevar un informe de prácticas o los criterios que se deben de tomar en cuenta para la elaboración de dicho escrito. Si no nos dan buena orientación con un trabajo que evalúa un curso, menos con las modalidades de titulación, que deberían hacerlo. En las mesas de trabajo coincidimos que debemos tener buena orientación sobre la elaboración de dichos documentos, los cuales corresponden a informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación. Los profesores deberían de ponerse de acuerdo sobre los datos o características que debe de llevar ya que he escuchado comentarios de varios compañeros que sus asesores

trabajan de diferentes formas e incluso piden algunos contenidos que no debe de incluirse en el trabajo de investigación. Tal vez yo sea muy ambicioso, pero me gustaría que los profesores nos dieran talleres extraescolares sobre las tres modalidades de titulación para conocer a grandes rasgos en qué consiste y cuáles son los elementos que se deben de tomar en cuenta para la elaboración de los diferentes documentos (mesas de trabajo, junio de 2017).

De esta manera se expresan los estudiantes de los semestres inferiores; se advierte ciertos niveles de angustia, al escuchar a sus compañeros que egresan. Basado en ello, los estudiantes argumentan que darán continuidad en los siguientes ciclos escolares al trabajo que han iniciado en 2017, manteniendo el colegiado académico estudiantil y conversando con los profesores. Por su parte, los académicos están a la espera de ser convocados para el análisis de la propuesta de los estudiantes, misma que también podrá ser vista a través de los posicionamientos académicos y político ideológico que están presentes en la Escuela Normal.

Finalmente encontramos que un tema evitado en la discusión académica es el componente afectivo-emocional que está presente en toda actividad que implique interacciones humanas. El texto de Segovia revisado considera esto en un solo párrafo, introductorio al apartado que le ha titulado: *Otros aprendizajes emergentes que ayudan a redireccionar la función asesora*. Y explica:

En otros momentos nos hemos ocupado de estos matices emergentes del conocimiento emocional de las situaciones de asesoría (Domingo, 2009), los que, en gran medida, pueden determinar no pocas posibilidades de éxito de esta práctica profesional, minimizando elementos disruptivos o promoviendo puentes y lazos estratégicos y afectivos que coadyuvan a la comunicación y la interdependencia. En definitiva, estas prácticas que caminan junto a la ética y la técnica también deben hacerlo junto a la emoción, el clima y el significado compartido (Segovia, 2010: 76).

No obstante que el tema de la afectividad y las emociones fue abordado en los grupos de discusión, siempre fue visto con reservas. Se aprecia una necesidad de

distanciamiento respecto al estudiante asesorado, y se procura que toda asesoría sea en los horarios escolares y dentro del plantel; los estudiantes expresan que la comunicación por otro medio, como correo electrónico, redes sociales o teléfono, es escasa. Las tensiones que en ciertos momentos se establece entre profesores y estudiantes, y que tiene que ver con los conflictos ya analizados en el Capítulo 5, terminan por afectar el proceso de asesoría académica; incluso pueden darse condicionamientos para el desarrollo de la asesoría. Las locuciones de los estudiantes, que aquí se refieren, muestran a veces el temor que han acumulado, “no quiero actuar de esta u de otra manera porque al final nos veremos con ellos”, “nos han dicho que no pasarán nuestros trabajos o que nos reprobarán”. Con estas tensiones el final del proceso de formación resulta, para muchos estudiantes, bastante estresante y desgastante emocionalmente, al no poder establecer esta conexión afectiva que requieren.

Para acercarnos a la comprensión de la emocionalidad en las interacciones que se establecen con intencionalidad pedagógica traemos uno de los principios del pensamiento indígena que se ha planteado como parte del modelo de sistematización en este trabajo: el *sentipensar*. Este cuarto elemento de la cuaternidad ayuda a sostener que la construcción del conocimiento no es un acto solamente racional, sino también afectivo, emocional. Esto es un principio que rige la educación endógena; como expresa Escobar (2014): sentipensar “[...] es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir” (p. 16), refiriéndose a las comunidades zapatistas; sin embargo, en el proceso educativo escolarizado se niega la validez de esta premisa, aunque los sujetos que interactúan en estos espacios socioeducativos sean de un pueblo indígena, e incluso recurran al discurso intercultural para sustentar su práctica.

En ocasiones por demostrar que se tiene el poder, el profesor se muestra frío, e inhibe con ello toda expresión de afectividad por parte del estudiante; al no darse la oportunidad de sentipensar, el proceso cognoscitivo carece de toda emoción positiva que termina afectando las interacciones pedagógicas y la expresión de los aprendizajes. En el proceso de formación en la Escuela Normal convergen, junto a la tensión asesor-asesorado en distintos momentos del ciclo escolar, otras tensiones asociadas a las

acciones que los estudiantes impulsan para dar a conocer a las autoridades estatales, las necesidades que se tienen como plantel educativo. Estas otras tensiones que deberían de ser únicamente hacia afuera también afecta la vida académica al interior del plantel y se ve afectado el clima institucional. Así, se inhiben las emociones que son en este sentido, subvaloradas en el proceso formativo, con consecuencias problemáticas en lo psicosocial y cognitivo.

Hay aún mucho trecho que recorrer. La formación de docentes, hasta ahora con enfoque intercultural expresado en el discurso curricular, requiere seguirse reflexionando para tener la posibilidad de avanzar hacia un enfoque más holístico que tenga en foco al ser humano despojado de esencialismos, pero con conciencia del tiempo y espacio que le corresponde, y del tipo de comunidad que idealiza. Así un enfoque inter- transcultural debe permitir la creación y recreación de nuevas formas de sentipensar el mundo y, por ende, de recrearlo también. La transformación de las realidades que captamos desde y con nuestros sentidos si es posible mientras podamos deconstruir el entramado conceptual que hasta ahorita define nuestro mundo. Esta deconstrucción es posible en los procesos de formación inicial de docentes indígenas, donde la diversidad cultural llega a constituir la mejor oportunidad de hacer emergir otras posibilidades de ser y de estar siendo. Por ahora debemos atender a nuestra capacidad de soñar, de intuir, de imaginar y de crear, para poder mirar esos otros mundos posibles.

CONCLUSIONES

Desde el principio expresamos que la ruta crítica del proceso de investigación aquí documentado se fue configurando en torno a cuatro intencionalidades explícitas que fueron elaboradas a partir de las preguntas generadas en cada una de las dimensiones del campo problemático (empírica, teórica, metódica y práctica) y expuestas en el Capítulo 1. El seguimiento a estas intencionalidades puede observarse en el entramado conceptual y categorial que se fue tejiendo en todo el documento pero que tiene sus bases en los primeros tres capítulos, donde se establece las articulaciones preliminares entre cada una de las dimensiones. Así, la definición del campo problemático no dependió solo de la operacionalización teórica sino también del análisis de la experiencia, mediada por un enfoque metodológico. Esto es lo que se expone en los Capítulos 2 y 3, mientras en el 4, para cerrar la primera espiral de la investigación, se ha expuesto el devenir de las escuelas normales y se ha caracterizado la formación de los docentes indígenas, haciendo una revisión crítica desde los procesos incipientes desarrollados en México, incluyendo las perspectivas integracionista y asimilacionista, hasta llegar al planteamiento intercultural.

Los Capítulos 5, 6 y 7 conforman la segunda espiral al enlazar el análisis histórico de la práctica formativa con un acercamiento empírico a las interacciones que tienen lugar en el contexto socioeducativo de investigación, a partir del análisis de los conflictos político-ideológicos que caracterizan a la Escuela Normal. Posteriormente al situarnos en la segunda intencionalidad, se identifican las concepciones sobre investigación educativa presentes en la ENIIB-JC y como éstas determinan las relaciones académicas que se establecen entre académicos y estudiantes. Esta espiral queda inconclusa al cerrar con la tercera intencionalidad, que incorpora la reflexión sobre la práctica de investigación educativa en el contexto de la formación docente y como ésta atiende la diversidad cultural. Se parte del hecho que la investigación que se impulsa en la Escuela Normal está encaminada a la construcción del documento que permitirá a las/os estudiantes obtener el título respectivo. Se subraya aquí los retos epistémico-

metodológicos que esto implica y su significatividad formativa, así como las actitudes tanto de académicos como estudiantes, frente a esta actividad académica.

En este apartado de conclusiones reflexionaremos sobre lo que pretendíamos con la cuarta intencionalidad, así como las finalidades implícitas, en relación con el sujeto investigador, y la trascendencia de la propia investigación. Se aporta en este proceso investigativo, algunas directrices para la construcción de una perspectiva holística que plantee nuevos significados y sentidos epistémico-metodológicos a la investigación educativa en el contexto de la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe.

Las tres finalidades implícitas de la investigación que articularían el alcance de las intencionalidades, y los procesos cognoscentes desarrollados entre agentes participantes, investigador y el campo problemático, se establecieron como: 1) la transformación de las relaciones entre agentes y el contexto socioeducativo, 2) la toma de conciencia del sujeto que investiga, y 3) la trascendencia espacio-temporal del conocimiento que se construye. Estas finalidades concebidas como un eje vertical, articulador de todo el proceso de investigación, constituyen también la reflexión central que da sentido a la experiencia de aprendizaje vivida por los agentes participantes.

Directrices para la construcción de una perspectiva didáctica-holística en la investigación educativa y la formación de docentes indígenas.

De acuerdo con el planteamiento de todo el proceso de investigación, al tomar en cuenta la complejidad presente en los hechos que componen toda experiencia de vida, no es posible pensar en una sola dirección ni en un modo único de acercarnos a la comprensión de estas experiencias. Al articular aquí una propuesta de sistematización del conocimiento con cuatro principios del pensamiento maya, nos propusimos lograr el acercamiento a la complejidad de un campo problemático de estudio: la investigación educativa en la formación de docentes indígenas. Estos principios configuran, una vez desarrollado este proceso, cuatro directrices que de manera didáctica e integral se van

incorporando y van tejiendo una red conceptual comprensiva respecto al campo problemático. Estas directrices se enunciarían así:

1. Todo acercamiento a la comprensión de un campo problemático en la investigación educativa es susceptible realizarlo desde cuatro dimensiones (pensamiento tetradimensional): lo empírico, lo teórico, lo metodológico y lo praxeológico. O lo que es lo mismo: considerar la experiencia, la reflexión teórica, el análisis de los procesos y sus posibilidades de acción-reflexionada. El componente didáctico reside en la construcción del campo problemático, que exige ser interrogado desde cada una de las dimensiones; de esta manera formulamos las preguntas en cada una de estas dimensiones. El punto de partida del proceso investigativo puede ser cualquiera de las cuatro dimensiones y el punto de llegada podrá ser determinado por las intencionalidades de la investigación.
2. El proceso de investigación implica un recorrido circular por cada una de las dimensiones, independientemente del punto de inicio (pensamiento circular-espiral). La investigación puede comenzar con el análisis empírico, en cuyo caso la primera espiral termina con una propuesta de acción. Si iniciamos con la reflexión teórica, la primera espiral terminaría en el análisis empírico; así sucesivamente. Las intencionalidades y los recursos para hacer la investigación determinan el número de espirales a recorrer, o el punto de cierre, que siempre será punto de partida para posteriores investigaciones.
3. El proceso epistemológico implica un ir y venir entre las dimensiones opuestas (pensamiento proretroductivo). Es posible inferir el proceso metodológico a partir de los elementos empíricos que se tienen; de la misma manera, la metodología va siendo reconstruida en la sistematización de los hallazgos. También la reflexión teórica anticipa la acción posible y ésta es reflexionada desde constructos teóricos. Por su parte, las intencionalidades de la investigación constituyen las imágenes, o representación del campo problemático, que se construye con los referentes empírico-teóricos que, posteriormente, son deconstruidos y reconstruidos durante el proceso de investigación.

4. El proceso de construcción del conocimiento o comprensión de la realidad no es un acto solamente racional sino también, y sobre todo, emotivo-afectivo (pensamiento sentipensado). Cuando los sujetos participantes en un proceso de investigación socioeducativa se involucran en un proceso cognitivo y metacognitivo, éste implica tanto encuentros y desencuentros de sus pensamientos como de sus emociones. Ciertos estados emocionales favorecen los sueños, las intuiciones, la imaginación y la acción creativa que luego se verá reflejada en la construcción del conocimiento. Mientras el sueño vislumbra realidades, la intuición sugiere los caminos, la imaginación provee de todas las posibilidades y la acción creativa hace realidad ese futuro vislumbrado, concebido no solo con la razón, sino también desde el corazón. Dejar al margen el sentipensar es concebir un proceso educativo frío y deshumanizante.

La integración de estas directrices otorga un sentido distinto al proceso de investigación educativa, donde además de la importancia que tiene el conocimiento que se construye, no debe soslayarse las finalidades de la investigación, donde adquiere significatividad la formación del sujeto que investiga y de los participantes, la transformación de las condiciones contextuales de la propia investigación y la trascendencia que tendrá el conocimiento construido. Estas finalidades que integran una utopística⁶⁴, en el sentido que lo plantea Wallerstein (1998), son desarrollada en las siguientes líneas.

Transformación de las relaciones entre agentes y el contexto socioeducativo

La primera finalidad de esta investigación se relaciona con la posibilidad de transformar las relaciones entre los agentes que participan, y buscar la transformación

⁶⁴ Wallerstein (1998) expresa: "A lo que me refiero con la palabra 'utopística', que inventé como sustituto, es algo bastante diferente. Es la evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos. Es la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociales humanos y sus limitaciones, así como de los ámbitos abiertos a la creatividad humana. No es el rostro de un futuro perfecto (e inevitable), sino el de un futuro alternativo, realmente mejor y plausible (pero incierto) desde el punto de vista histórico. Es, por lo tanto, un ejercicio simultáneo en los ámbitos de la ciencia, la política y la moralidad". (pág. 3)

del contexto socioeducativo de la investigación. Toda iniciativa de transformación de estructuras establecidas se enfrenta a obstáculos que frenan o anulan todo intento de cambio. Hay obstáculos de diferente índole; unos son más observables que otros. Durante este proceso de investigación nos pudimos encontrar con representaciones sociales arraigadas y construidas en al menos dos posiciones ideológico-políticas que se confrontan al decidir sobre las acciones de formación; las posiciones políticas también constituyen posturas académicas tanto entre estudiantes como entre profesores. Si la transformación de los contextos socioeducativos requiere primero de la comprensión e interpretación de los hechos que ahí suceden, entonces otro obstáculo puede que no esté relacionado con los sujetos que participan sino con el propio investigador y sus sistemas epistémico-metodológicos.

En toda nuestra formación académica, hemos aprendido que en el pensamiento occidental los paradigmas epistemológicos (Kuhn, 2013) constituyen una concepción particular de construcción de conocimientos. Bauman (2011), por su parte, no es partidario de hablar de paradigmas y sugiere que estamos en una época postparadigmática, ya que todo paradigma se muestra como una limitante impuesta que impide llegar a la profundidad del conocimiento de un determinado recorte de la realidad. En esta perspectiva, las experiencias de vida tanto de particulares, como de colectivos sociales o instituciones deben ser abordadas de manera crítica y holística, para abstraer la complejidad que subyace en las mismas. En una experiencia de investigación como esta, ni el investigador educativo ni los participantes son objetos para la reproducción de estructuras de pensamiento o de control, sino que se constituyen en agentes en quienes recae la responsabilidad de la transformación de los contextos socioeducativos. En una propuesta como esta, los paradigmas tradicionales entran en crisis, dado que el acercamiento a la realidad ha de considerar la complejidad de ésta, y por tanto la necesidad de su comprensión implica colocarse en una perspectiva crítica y holística, lo que no necesariamente constituye un paradigma, sino la posibilidad de seguir abriendo caminos para comprender y transformar el mundo.

Los escenarios socioeducativos cambiantes, poseen condiciones particulares, muchas veces inéditos, que no pueden ser estudiadas con los métodos tradicionales, ni con

paradigmas únicos; comprender las realidades contemporáneas y comprometerse con su transformación exige también, de los sujetos involucrados, la capacidad para responder a estos cambios con una actitud crítica, propositiva, con imaginación y creatividad. No se pueden seguir sosteniendo antiguas estructuras institucionalizadas que determinaban una forma de interacción pedagógica vertical e inamovible; tanto profesores como estudiantes pueden imaginar nuevas formas de interactuar y fortalecer así una relación académica de co-laboración y de co-responsabilidad.

Si partimos de la premisa de que una valoración exclusivamente cuantitativa y “objetiva” de la realidad niega las posibilidades de transformación del sujeto social y, por tanto, es cuestionada también la posibilidad de transformación de los contextos de actuación, entonces se hace necesario un planteamiento epistémico-metodológico integral, holístico, que responda al carácter histórico y social de la educación. En este contexto, debe optarse por un proyecto transformador que reivindique la educación como una construcción social y sobre todo como acto humanizante que requiere de imaginar realidades distintas a las que se tienen como punto de partida. Las transformaciones más importantes, en los sujetos-agentes del proceso de formación docente desde el enfoque inter-transcultural, se sostendrían en la deconstrucción del imaginario docente sobre su propio rol, como formador, y lo que implica su posición política en el proceso formativo.

Por ello, al acercarnos al caso de la ENIIB Jacinto Canek, fue importante la participación que se promovió tanto de docentes como de estudiantes, partiendo de la premisa que, en la investigación educativa, como en toda investigación social, subyace un componente ideológico-político que permea las prácticas, en este caso, educativas. Bajo estas consideraciones, el investigador educativo asume una posición frente a las situaciones problemáticas que se viven en la comunidad de estudio, y una postura crítica y comprometida con la investigación que realiza. Según la posición política asumida, el investigador busca la transformación del sujeto social, y de las relaciones e interacciones que se establecen en el contexto socioeducativo de investigación, y con el campo problemático, en este caso la asesoría académica intercultural, como práctica formativa. Toda práctica social presenta particularidades culturales e ideológicas que

inciden en las relaciones que se establecen entre los miembros de una colectividad; por ello, en el campo de la investigación educativa, además de exigir una postura crítica, se asume el compromiso de la transformación de la realidad cuestionada, en este caso, las prácticas formativas.

Las actividades realizadas en los grupos de discusión, tanto de estudiantes como de profesores, promovieron de igual forma la reflexión sobre aspectos de las prácticas formativas a transformar. Sin embargo, fueron los estudiantes quienes al final del proceso, terminaron organizándose para hacer un planteamiento propio hacia los profesores sobre cómo sugieren que se lleve a cabo el proceso de asesoría académica. Esta acción construida desde abajo se encuentra con los mismos obstáculos para que llegue a significar realmente un cambio: las representaciones sociales de los sujetos participantes en torno al rol que desempeñan (estudiante-profesor) y las posiciones políticas que asumen (eventualmente distintas y contradictorias) desde donde es difícil concebir relaciones simétricas y horizontales.

Estos hechos muestran la complejidad de la realidad estudiada, pero también definen las posibilidades de cambios; estos cambios solo podrán ser posibles en la medida que se impulsen procesos de profesionalización de los docentes formadores, donde se tenga la oportunidad de problematizar el currículo en sus dimensiones formal, vivida y oculta desde el contexto, la teoría, los métodos y la práctica. Aquí debe considerarse que los procesos de formación investigativa y apropiación y movilización metodológica, no se dan en el vacío, sino en contextos socioculturales y socioeducativos concretos mediados por un proyecto educativo político-ideológico construido y normado de manera vertical; esto no solo deja a las prácticas formativas fuera de los contextos reales de actuación sociocultural y socioeducativa, sino que también dificulta la toma de decisiones en cuanto a lo que se puede o no cambiarse.

Otro de los espacios de la profesionalización puede favorecer la reflexión sobre los enfoques y modelos educativos que permean las prácticas, así como de las implicaciones que tiene formar desde una perspectiva inter-transcultural. Si concebimos a la interculturalidad, como el proceso de toma de conciencia de las situaciones de desigualdad, de discriminación y racismo existente entre culturas

hegemónicas y subalternizadas, es también, por tanto, búsqueda de transformaciones de estas realidades socioculturales; en este sentido, el espacio de formación docente en la inter-transculturalidad (en el aula y en la comunidad) ha de proveer de las condiciones donde los futuros profesores sean partícipes de su propio proceso de toma de conciencia que no solo implica lo intra e intercultural sino también la apropiación crítica de otras realidades culturales. El sueño de los estudiantes de ser parte de la transformación de las prácticas académicas se inscribe en este acto de toma de conciencia sobre la necesidad de colaborar y de corresponsabilizarse de su proceso formativo, que requiere el conocimiento no solo de lo propio sino también de otros horizontes culturales; al menos se puede tener una primera lectura en esta perspectiva.

Este acto emergente, de los estudiantes, que se desarrolla en los intersticios que la propia planta académica deja, requiere de al menos cuatro acciones del profesorado: 1) leer de manera crítica y autocrítica la participación de los estudiantes, considerando los contextos donde actúan: social, cultural, académico y político; 2) acercarse a los posicionamientos teóricos que dan cuenta de la emergencia de nuevas conceptualizaciones para entender la contemporaneidad (pensamiento líquido, crítico, complejo y decolonial); 3) buscar rutas epistémico-metodológicas inter-transculturales que coadyuven a la compresión de estas nuevas realidades, para incorporar otros conocimientos, diversificar los procesos y estar abiertos a propuestas distintas; y 4) reconfigurar las interacciones pedagógicas incorporando otras perspectivas, como la situada, mediada, colaborativa, significativa y expansiva, del aprendizaje.

No puede dejarse al margen, en la transformación de las prácticas académicas que se plantean, la consideración del aspecto emotivo-afectivo que tiene lugar en las relaciones estudiante-profesor, en todo el proceso formativo y particularmente en las prácticas de asesoría académica. Si el proceso de formación docente es, en el fondo, un proceso de subjetivación-humanización entonces no es solo un acto racional, sino principalmente afectivo y emocional. Nos hacemos humanos en la interacción que tenemos con los otros y es la calidad de estas interacciones la que determinará la calidad de seres humanos que lleguemos a ser. Antes que pensar en una relación

estudiante-profesor que tiene como corolario una experiencia de aprendizaje es pensar en un des-encuentro de dos personas que se van haciendo más humanos el uno al otro. En la medida que comprendamos este proceso de humanización, repensamos también el contenido y las formas de actuación entre profesores y estudiantes.

Toma de conciencia del sujeto que investiga

Freire (1974) es quien ha sugerido cambiar el concepto de ideología por el de conciencia. Ideologizar es ir tras otros ídolos o fetiches, mientras tomar conciencia es liberarse. Desde el pensamiento crítico se plantea que el *sujeto* al tomar conciencia de sí mismo y de la realidad se emancipa de diversos mitos e ideologías que limitan su comprensión del mundo (Adorno, 1998); pero, también advierte del riesgo de que en la búsqueda de asideros existenciales el hombre adopte nuevos fetiches, y es lo que ha pasado cuando nos apegamos a la idea de desarrollo y progreso. Desencantado de los dioses, el hombre ha creado nuevas certezas y nuevas formas de dominación y con ello ha generado lo que Caballero (2012) ha llamado la *trampa de la emancipación*.

Una de las manifestaciones de estas trampas es la excesiva confianza al poder de la razón para explicar el mundo, lo cual ha devenido en una colonización de la cotidianidad del sujeto. Por ello, nuestro sistema educativo, enfocado en la construcción de subjetividades de acuerdo con lo que exige la “modernidad”, la cual Restrepo (2010) denomina *colonialidad*, nos aleja de la reflexión de lo cotidiano, e impone un discurso, como ideología, que posteriormente es reproducido por la familia y los medios quienes, al final, nos muestran una imagen de sociedad sin contradicciones.

En este contexto de colonialidad, la investigación educativa puede emerger como disciplina y asumir el reto de la descolonización del sujeto y de los procesos formativos. El sujeto moderno puede sentirse emancipado de creencias, pero puede estar atado a otras ideologías. La investigación educativa, en este sentido, además de constituir un proceso de búsqueda de la comprensión de las realidades o del conocimiento de las prácticas educativas es, sobre todo, un asunto de toma de conciencia de los sujetos para

incidir en el cambio del propio contexto socioeducativo. El desequilibrio cognitivo generado durante el proceso de investigación ayuda a construir otros sentidos, donde las emociones se hacen presentes y fomentan la imaginación que ayuda a encontrar más posibilidades de asomarnos a otras formas de vida; a otros mundos. Es la toma de conciencia del sujeto que investiga, junto a los sujetos participantes, que ayuda a emanciparnos de lo hegemónicamente racional para acceder a la acción creativa como práctica de-construtiva que nos lleva a desaprender; lo cual se convierte en la posibilidad de *descolonizar* nuestras mentes.

Al asumir a la investigación educativa como práctica reflexiva y creativa sobre lo que es *ser humano* y su proceso formativo, nos ayuda a expresarnos sin restricciones a lo que *está siendo* y lo que *debe ser*, en este caso la formación docente. La creatividad permite hurgar en lo hondo de nuestro propio ser para darnos cuenta cómo la realidad que captan nuestros sentidos es interpelada por otras realidades posibles. Para ello, abandonar la rutina es condición *sine qua non* para permitirle a la imaginación explorar nuestra propia subjetividad y la intersubjetividad, e identificar las alternativas que pueden emanar de estas interacciones. La creatividad junto a la reflexividad en el proceso de investigación, pueden deconstruir el discurso occidental instalado en nuestra subjetividad y que reproducimos inconscientemente en cada práctica educativa rutinaria; actos donde no solo evitamos nuevos caminos, o explorar nuevas rutas como formadores, sino que también hacemos a los estudiantes temerosos de plantear propuestas distintas. El enfrentar nuestros miedos implica salir de la *zona de confort* que nos impuso el discurso de la lógica de la certeza, alejado de la experiencia de vida y encontrarnos con nuestras emociones, en caminos desconocidos.

La *colonialidad del ser*, al que Restrepo alude, es la imposición de la imagen que otros construyeron de nosotros, despojándonos de nuestras emociones, divinidades, creencias y prácticas. Esto ha obstaculizado nuestro proceso de re-conocimiento de nosotros mismos, y nos ha alejado de nuestro propósito civilizatorio humano y humanizador. La toma de conciencia del sujeto como investigador educativo, sacude esa *colonialidad del ser* que históricamente nos ha hecho depositarios de la hegemonía de otros dejándonos en la *subalternidad*. Posicionarnos ante la colonialidad, desde el

acto creador y reflexivo de la investigación educativa en contextos de diversidad cultural, es la tarea que interpela a todo educador inter-transcultural. Solo a partir de re-conocernos y auto-afirmarnos en nuestras particularidades socio-culturales, haciendo evidente nuestros propios sistemas de construcción y sistematización de conocimiento, hemos de caminar hacia proceso formativos inter-transculturales, donde lo más importante sea la construcción de nuevas relaciones, sustentadas en el respeto, la justicia y equidad, entre individuos y entre pueblos. La práctica académica horizontal y colaborativa, que provoque a la intuición, a la imaginación, a los sueños y a la creatividad, tiene el potencial de provocar también la toma de conciencia del sujeto sobre su realidad y las posibilidades de transformarla.

Trascendencia espacio-temporal del conocimiento que se construye

En diversos trabajos se ha documentado que existen otras lógicas o sistemas de construcción epistémica entre los pueblos indígenas, afros y de campesinos mestizos. (ver Betancourt y Cruz, coords., 2009; Rivera, 2010; Gavilán, 2012; Cházaro, 2014; Leyva, et al., 2015). Estas otras lógicas no siguen los cánones de un occidente moderno/colonial que intentó homogenizar un tipo de pensamiento y negar otras formas de ver, sentir, pensar, hacer y representar el mundo. La memoria y el conocimiento de los pueblos indígenas, si bien parece perderse en el pasado remoto, siguen vigentes en su producción artística y artesanal (los tejidos, las figuras o artefactos en barro, cerámica, o madera, el vestuario que identifica a cada pueblo, entre otros). Si cada uno de estos elementos se integran en los ritos, las ceremonias y las festividades como prácticas socioculturales que actualizan la memoria de los pueblos, resulta insoslayable la indagación sobre cómo se realiza esta actualización, y cómo el conocimiento ha trascendido en el tiempo; de ahí se intuye que estos sistemas de trascender el conocimiento puedan llevarse a los espacios educativos escolarizados que se asumen interculturales.

Como educadores interculturales y en la práctica de la investigación educativa, es viable revalorar esos otros caminos epistemológicos, que nos conduzcan a comprender tanto el mundo material como el mundo espiritual que, en los pueblos indígenas, forman

parte de un solo acto creador. Los pueblos indígenas de América han producido sistemas de representación que han prevalecido tanto en las lenguas como en su producción cultural llena de arte. Al estar basada la vida en la communalidad estos sistemas se siguen compartiendo, circulan y fluyen de generación en generación y se hacen presente en las manos y los sueños de cada persona que logra comprender esta trascendencia. En el acto epistemológico es posible empezar a reconocer lo que hemos sido y a dejar de ser lo que no somos, para poder interpelar la hegemonía de un proyecto moderno (colonial) que ha impuesto, a través de las instituciones y espacios ideologizantes, una única manera de estar y de entender el mundo, y ha negado las distintas posibilidades que existen no solo de entenderlo sino de reconstruirlo.

Como investigador educativo en la inter-transculturalidad, y colaborador en la formación docente, advierto que la aproximación al conocimiento de la realidad educativa puede considerarse un acto de reflexión para mirarnos en el espejo de nuestras propias creaciones y de esa manera lograr trascender, junto a los estudiantes, futuros profesores indígenas. Cuando la comprensión de los procesos de formación, a través de la reflexión de la práctica de asesoría académica, trasciende en la toma de conciencia del estudiantado, acerca de su papel como sujetos activos de su propio proceso formativo, y este se expresa con un movimiento autogestivo (que se organizan a sí mismos) con la capacidad de construir propuestas de transformación, se plantea la posibilidad de construir caminos distintos (utopística) para llegar a un mundo imaginado distinto. Las propuestas de los estudiantes, expuestas al concluir este proceso investigativo, muestran los sueños compartidos acerca de cómo debería fortalecerse la asesoría académica y su formación como futuros profesores indígenas; las acciones que se han realizado no fueron pensadas solamente para un aquí y ahora, o para una sola generación de profesores, sino han sido concebidas como un proceso en permanente perfeccionamiento, para beneficio de las generaciones venideras. Este es el sueño implícito en un proyecto que se hará presente a través del tiempo: hacer propio un espacio ajeno.

Semillas sin germinar

En todo proceso de investigación científica con financiamiento, “los objetivos” (intencionalidades) no solo plantean la ruta crítica sino también las limitaciones del estudio. Principalmente en una investigación cualitativa se encuentra uno con diversas variables del contexto que pueden alterar la ruta establecida, y con ello o se dejan de atender situaciones previstas o se atienden situaciones emergentes. Durante el proceso de indagación que implicó este estudio se desarrollaron distintos eventos ya comentados en la introducción, que obligaron a posponer y en ocasiones dejar de hacer algunas actividades. Estas actividades no realizadas dejaron vacíos en este trabajo que ahora les llamo semillas no germinadas, pero que pueden germinar en estudios subsiguientes, ya que indican la posibilidad de nuevos campos problemáticos, cuyo estudio ayudarán a ampliar la comprensión de los procesos de formación inicial de docentes indígenas. Entre estos pendientes tenemos:

- 1) Configuración y reconfiguración de identidades de estudiantes y profesores.
Sobre este tema se inició una actividad que era recuperar historias de vida, las cuales quedaron inconclusas. También se entregó una encuesta a los 12 grupos de estudiantes (son 8 de la LEPriIB y 4 de la LEPreeIB) para conocer su origen social y familiar (el dato de la lengua lo asientan desde que se inscriben). Solo un grupo contestó, no se incluyeron estos datos por considerarlos no representativos. No se insistió en la recuperación de la información porque se incorporaron al movimiento estudiantil.
- 2) Dimensión formativa de los movimientos sociales. (aprendizajes que se obtienen) Aunque es un hecho que estuvo presente en todo el proceso, no se consideró como parte de las intencionalidades plasmadas para el proyecto. Es un tema específico y de gran relevancia que amerita un estudio particular. Los estudiantes negocian con los profesores, toman partido al interior de la CNTE, identifican sus aliados y así logran mantener sólida la organización. Sin embargo, también existen decisiones o eventos que no cuentan con la simpatía de todos.
- 3) Caracterización del movimiento magisterial indígena. También formó parte del contexto sociopolítico de la investigación; existen diversas aproximaciones para

la comprensión de lo que sucede en el gremio magisterial. Sin embargo, representa también todo un campo problemático por explorar, porque las diferencias que existen al interior del gremio son tan diversas por sus orígenes y motivaciones, que no bastaría con una mirada desde la superficie para dar cuenta de lo que sucede.

La re-lectura cuidadosa de todo el documento nos llevará a encontrar más caminos abiertos por donde transitar, más semillas para hacerlas germinar. Aun cuando no soy partidario de las certezas, si me llevo acá una: toda investigación mono-disciplinaria siempre será un solo punto de vista, siempre será incompleta. La co-laboración multi, inter y transdisciplinaria en la construcción del conocimiento nos dará acercamientos más holísticos a la comprensión del mundo.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata. Traducción de Jacobo Muñoz
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1973) *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: INI.
- _____ (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ALTHUSSER, L. (2003) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ARCOS, G. L. (2012) *El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior Reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek"*. Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 17, Núm. 53, pp. 533-555.
- ARCOS, M. E. B. (2013) *Las Plantas Medicinales: punto nodal cultural para el fortalecimiento de la lengua materna ch'ol en tercer grado de educación primaria*. Propuesta didáctica no publicada. Chiapas: ENIIB-JC
- ARGIBAY, M. (2003) *Educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Revista Española de Educación Comparada, Núm. 9, pp. 301-308.
- ARNAUT, A. (2004) *El Sistema de Formación de Maestros en México, Continuidad, Reforma y Cambio*. Cuadernos de discusión hacia una política integral de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Núm.17. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.
- ARNOLETTTO, E. J. (2007) *Curso de Teoría Política*, Edición electrónica gratuita. (enlace web: www.eumed.net/libros/2007b/300/)

-
- AVIÑA, G. (2001) *Hacia una Epistemología Maya*. Anales de Antropología 2000, Núm. 34 pp. 201 – 236.
- APPLE, M. W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- _____ (1993) *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. México: Paidós.
- BACHELARD, G. (1999) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BALLINAS, M. M. E. (2008) *Los saberes matemáticos de la cultura maya tseltal y sus significados en el proceso escolar*. Tesis de maestría en Currículo, publicada en línea. Santiago de Chile. Universidad de Chile. (Enlace web: www.cyberthesis.cl/tesis/uchile/2008/ballinas_m/sources/ballinas_m.pdf)
- BALLÓN, J. C. (1999) *Un cambio en nuestro paradigma de ciencia*. Lima: Concytec.
- BARBOUR, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BAQUERO, R. (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos 24 (97-98): 57-75.
- BARONNET, B. (2008) *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas*. TRACE Núm. 53, pp. 100-118.
- _____ (2009) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*, México. Tesis doctoral, El Colegio de México y Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- _____ (2010) “De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, en C. S. Velasco y Z. A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 245-272.
- BASTIANI, J. et al. (2012) Política educativa indígena, práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito

pedagógico en la región Ch'ol en Chiapas- *Perfiles Educativos* XXXIV Núm. 135
pp. 8-25

- BAUMAN, Z. (2005) *Vida líquida*. México: Paidós.
- _____ (2011) *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: FCE.
- BELLO D., J. (2006) Proyección histórica de la educación indígena en México. *Matices. Revista de Posgrado*, Año 1, Núm. 1, pp 4-36
- BERMÚDEZ U., F. M. (2017) Política e identidad. *Lacandonia*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 125-132. (Enlace web: [http://cuid.unicach.mx/revistas/index.php/lacandonia/article/view/103>](http://cuid.unicach.mx/revistas/index.php/lacandonia/article/view/103))
- BERTELY B., M. (coord.) (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México: CIESAS.
- _____ et al. (coords.) (2013) *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-COMIE.
- BETANZOS R., M. (2004) Desarrollo y tendencias de la investigación educativa en Chiapas: una propuesta para su interpretación. *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa* Año 1, Vol. 1, Núm. 0, (s/p) (Enlace web: <http://campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/numero0/desarrolloytendencia.html>)
- BISHOP, A. (2003) *Enculturación matemática*. México: Siglo XXI.
- BLACKWELL, B. (1987) *Filosofía y sociología de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- BLUMENBERG, H. (2000) *La legibilidad del mundo*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

-
- _____ (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2003) *El oficio del científico*. Madrid: Anagrama.
- _____ (2004) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- CABALLERO W., M. (2012) *Las trampas de la emancipación*. España: Biblioteca nueva.
- CANO G., R. (2009) *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?* REIFOP, Núm. 12, pp. 181-204. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>)
- CARRILLO T., C. (coord.) (2012) *Matemáticas: la gramática de la naturaleza. El lenguaje de la complejidad y los fenómenos no lineales*. Antologías de las ciencias. México: UNAM, Siglo XXI.
- CASIRER, E. (1972) *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CORBETTA, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. España: Mc Graw Hill.
- COLINA E., A. (2011) *El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 132, pp 10-28
- CRUZ P., O. (2011) *La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas*. Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, Vol. IX, Núm. 2, pp 30-42.
- CUENCA, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (comps.) (2007) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- DEBROCK, G. (1998) "El ingenioso enigma de la abducción" en *Analogía Filosófica* Vol. XII, Núm,1, pp, 21-40. (Enlace web: <http://www.unav.es/cep/AN/ANIndice.html>)
- DE LA CRUZ L. M., N. (2013) *Los espacios sagrados en Zinacantán: punto nodal cultural para la enseñanza de la lengua escrita tsotsil en segundo grado de educación primaria indígena*. Propuesta didáctica no publicada. Chiapas: ENIIB-JC.

-
- DE LEÓN, L. (2015) *Nuevos géneros bilingües, paralelismo y actuación en el juego tsotsil/español entre hermanas mayas zinacantecas*. CIESAS, Memorias del VII Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica, 29-31 de octubre de 2015, Universidad de Texas en Austin (enlace web: <http://www.ailla.utexas.org/site/events.html>)
- DE ZUBIRÍA S., J. (2002) *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio editorial.
- DÍAZ GÓMEZ, F. (2001) *Comunidad y comunalidad*. Jornada Semanal, 11 de marzo del 2001.
- DIETZ, G. y Mateos Cortés, L. (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México, Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP/CGEIB.
- DIETZ, G. (2011) Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana* Vol. 6 Núm. 1, pp. 3-26.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.
- ESSOMBA, M. A. (2007) “Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural”, en: J. L. Álvarez y L. Batanaz, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.
- FEDRIANI M., E. M., Villalón, A. y Tenorio, F. (2004) Los sistemas de numeración maya, azteca e inca. *Lecturas Matemáticas* Núm. 25, pp. 159-190.
- FEYERABEND, P. (1998) *La ciencia en una sociedad libre*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, M. (1966) “*Las heterotopías*”, en Goldsten, V. (trad.) (2010) El cuerpo utópico, las heterotopías. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 19-32.
- _____ (1979) *Discipline and Punish*. New York: Vintage Books.
- _____ (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.

-
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- FIRTH, A. (2010) "Etnometodología". *Discurso & Sociedad* Vol. 4 Núm. 3, pp. 597-614.
- GALLARDO, Ana Laura (2005), "La intervención curricular como proceso de contacto cultural", en Orozco, B. y Rita Angulo (coords), *Alternativas metodológicas en la intervención curricular (IC) en la educación superior*, México: Plaza y Valdés Editores, pp. 237-265.
- GARCÍA C., N. (1989) *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARCÍA S., S. (2004) "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhépecha, Michoacán, México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 20, pp. 61-81.
- GARFINKEL, H. (1974) "On the Origins of the Term 'Ethnomethodology.'" In: Turner, R. (Ed.), *Ethnomethodology*. Penguin, Harmondsworth, pp. 15–18.
- GAVILÁN P., V. M. (2012) *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Chile: Ñuke Mapuförlaget.
- GEERTZ, C. (1995) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- GIROUX, H. A. (1988) *Los profesores como intelectuales*. México: Paidós.
- _____. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIRÓN L. J. A. (2004) *La educación endógena: un estudio etnográfico en una comunidad tseltal*. Tesis de Maestría en Educación Indígena, no publicada. Chiapas: UNACH.
- GÓMEZ S. S. (2015) *Los clasificadores numerales y mensurativos: elementos lingüísticos de la matemática maya*. Tesis de Maestría en educación y diversidad cultural, no publicada. Chiapas: UPN.
- GORSKI, P. (2008) "Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education". *Intercultural Education* Vol. 19, Núm. 6, pp. 515-525.

GUEVARA, N. (2017) *Escuelas normales: lo que les falta*. Artículo de opinión publicado en: <http://www.educacionfutura.org/tag/gilberto-guevara-niebla/>

GUTIÉRREZ, N. (1999). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. México: DIE-CINESTAV/Plaza y Valdés.

HERNÁNDEZ G. G. de J. (2004) *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y cifras*. Tesis doctoral publicada. México: UBJO-ENRM-UNACH.

HERNÁNDEZ N. L. (2013) "La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial" en *El Cotidiano* Núm. 179, pp. 5-25. (enlace web:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012002>)

HEVIA, R. (coord.) (2005) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile: UNESCO

JIMÉNEZ, C. y Malgesini, G. (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. La cueva del oso.

KINCHELOE, J. L. y Steinberg, S. R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

KITZINGER, J. y Barbour, R.S. (1999) "Introduction: The challenge and promise of focus groups", en R. S. Barbour y J. Kitzinger (eds), *Developing Focus Group Research: politics, theory and Practice*. Londres: Sage, pp. 1-20.

KVALE, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

LATORRE, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

LEÓN Trujillo, A. (2010) *Paradigmas de investigación: supuestos y prácticas*. México: UNACH.

_____ (2015) *Investigación etnográfica, La mirada, el camino y el sentido de caminarlo*. México: UNACH.

-
- LENKERSDORF, C. (2002) *Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los mayas-tojolabales*, (en línea) <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/6.pdf>, (consultado:30 de marzo de 2014).
- _____ (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- LÓPEZ, L. E. (2007) “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En R. Cuenca et al. (comps) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata. pp. 259-292
- MALINOWSKI, B. (1940): “Introducción” en Ortiz, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana: Jesús Montero Editor, pp. 28-35.
- MARTÍNEZ Rizo, F. (1986) “La investigación Educativa. Presentación y Bibliografía”. *Reportes de Investigación de la UAA*. México: Serie Investigaciones Educativas, Núm.1.
- MATO, D. (2005) *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- MEDIZ Bolio, A. (trad.) (1985) *Chilam Balam Libro de Chumayel*. México: SEP, Cien de México.
- MEDINA M. P. (2013) “Palabras que hacen política: “interculturalidad” Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad” en: Baronnet, B. & Tapia U. M (Coords.) *Educación e interculturalidad Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM, pp. 151-176.
- MENDOZA Z., R. G. (2017) *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE.
- MORALES, M. (2011) *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas*, Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- MORIN, E. (1980) “La unidualidad del hombre”. *Gazeta de Antropología*, Núm. 13, pp. 1-6. (enlace web: <http://hdl.handle.net/10481/13575>)

-
- _____, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo. La inteligencia ciega*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MORALES, M. C. y Southwell, M. (2014) *La investigación educativa en México y Argentina*. Perfiles Educativos XXXVI, Núm. 144, pp. 12-30.
- MUÑOZ, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?" En Héctor Muñoz Cruz, et al. (Ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa, UPN-Oaxaca, UABJO, pp. 25-62.
- NAVARRO M. S. & Saldívar M. A. (2011) "Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek»" *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, Vol. 6, Núm. 12, pp. 67-104, México: UNAM.
- ORTIZ, F. (1940) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Jesús Montero Editor.
- PACHECO Chávez, V. H. (2014) "Transculturación y espacialidad del capital. A propósito de Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar". *De Raíz Diversa*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 115-143, 2014.
- PAOLI Bolio, J. A. (2003) *Educación, autonomía, y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM, Xochimilco,
- PEIRCE, C.S. (1878a) "El orden de la naturaleza" En: Houser N. & Kloesel Christian (ed.) (1992), *Obra filosófica reunida. Charles Sanders Peirce*. Tomo I, México: EFE, pp. 220-232.
- PEIRCE, C.S. (1878b) "Deducción, inducción e hipótesis" En: Houser N. & Kloesel Christian (ed.) (1992), *Obra filosófica reunida. Charles Sanders Peirce*. Tomo I, México: EFE, pp. 233-246.
- PÉREZ, M. V. (2013) *El Maíz: punto nodal cultural para el fortalecimiento de la expresión oral en lengua tsotsil y español en cuarto grado de educación primaria indígena*. Propuesta didáctica no publicada. Chiapas: ENIIB-JC

-
- PÉREZ, P. E. (2003) *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil, de los altos de Chiapas*. México: UPN.
- QUIJADA, M. (2003) “¿Qué nación? Dinámica y dicotomía de la nación en el imaginario hispanoamericano”. En: Annino von Dusek, A. & Guerra, F. (coords.) *Inventando la nación, Iberoamérica al siglo XIX*, México: FCE, pp. 287-315
- REPETTO, E. (2002) “La orientación Intercultural: problemas y perspectivas”. *Orientación y Sociedad*, Núm. 3. pp. 19-33. Buenos Aires: UNP
- RESTREPO E. & Rojas A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- RIVERA C., S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- RODRÍGUEZ R. J. (2005) “Abducción en el contexto del descubrimiento científico”. *Revista Filosofía Universitaria*. Costa Rica: XLIII, Núm. doble 109/110, pp. 87-97.
- RUIZ Cuéllar, G. (2012) *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), pp. 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha: 08-11-15)
- SALAZAR N. et al. (2015) “Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XLV, Núm. 3, pp. 81 -117.
- SANDOVAL, A. R. & Sánchez, J.A. (Coords.) (2015) *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía*. México, CIESAS
- SAVÍN C. M. A. (2003) *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- SEGOVIA, J. D. (2010) “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Granada, N.º 54, pp. 65-83,
- SCHMECK, R. R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum. Press.

-
- SHESEÑA Hernández, A. (2009) *Algunas implicaciones de los ritos zinacantecos en cuevas en el estudio del arte rupestre maya*. LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, Vol. VII, Núm. 1, pp. 39-62, México: CESMECA. (Enlace web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74516316006>)
- SEARLE, J. R. (1992) *Intencionalidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- SEARLE, J. R. (1999) *Intencionalidad en la filosofía de la mente*. Madrid: Ediciones Altaya.
- SEWELL, W. (1999) "The Concept(s) of Culture", en Bonnel, V. & Hunt, L. *Beyond the Cultural History*. Los Ángeles: University of California Press.
- SIGÜENZA, O., S. & Fabian G. (2013) "Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México". En Bertely et al. (coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-COMIE, pp. 81-115.
- SILVA, L. (1977) *La Plusvalía Ideológica*. Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela (3º edición),
- TEJADA T., J. M. y Arias G., L. F. (2003) *El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura*. Revista de la Educación Superior Vol. 32 Núm. 127, pp. 25-38, México. ANUIES.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VÁZQUEZ A., A. G. (2013) *Iñukel ixim: punto nodal cultural para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita ch'ol con niños de segundo grado de educación primaria indígena*. Propuesta didáctica no publicada. Chiapas, México: ENIIB-JC
- VÁZQUEZ S., G. et al. (coord.) (2011) *Retos, problemáticas y políticas de la población indígena en México*. U.N.F.P.A. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- VERDÍN G. A. (2008) *Pedagogías Indias* en www.pijyotan.org.mx [Consultada 14 de enero del 2014].

-
- VILLORO, L. (1982) *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI editores, 16^a. edic.
- VOGTT, E. (1966) *Los zinacantecos, un pueblo tzotzil de los altos de Chiapas*. México: INI.
- VON GROLL, Keyser U. y Silva, E. (2011) "Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural". En *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES-COMIE, pp. 151-179.
- WALLERSTEIN, I. (1998) *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- WALSH, C. (ed) (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: Ediciones Abya -Yala
- WEISS, E. (coord.) (2003) *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 1: El campo de la Investigación Educativa*. México: COMIE.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- YOJCOM, D. R. (2006) *La epistemología de la matemática maya*. Guatemala: Editorial Maya Wuj.
- ZEBADÚA C., J. P. (2011) "Cultura, identidades y transculturalidad. apuntes sobre la Construcción identitaria de las juventudes indígenas". *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, Vol. IX, Núm. 1, PP. 36-47.
- ZEMELMAN, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.
- _____, H. (2005) *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España y México: IPECAL-UNACH, Anthropos.

Página de base de datos:

http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

Leyes, acuerdos y documentos institucionales

Acuerdo 592, Articulación de la Educación Básica. Presidencia de la República. DOF 19-08-2011 (Segunda Sección)

ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México, ANUIES.

CNTE. (2013) Análisis y perspectivas de la reforma educativa

Ley General del Servicio Profesional Docente, (LGSPD), Presidencia de la República. DOF 11-09-2013.

Ley General de Educación (LGE) Presidencia de la República. DOF 13-08-93, Reforma 22-03-17. Art. 48)

SEP/DGEI (2009) Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena. Gobierno Federal. México

SEP/DGEI (2009) Plan de desarrollo 2009. Gobierno Federal. México

SEP-DGESPE, (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.

Anexos

ANEXO NO. 1

Intencionalidades y fichas de trabajo para los grupos de discusión con profesores

Taller con profesores:

LA ASESORÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE TRABAJOS DE TITULACIÓN Reflexiones desde el enfoque intercultural

INTENCIONALIDAD: Reflexionar el proceso de construcción de los documentos de titulación para plantear una propuesta metodológica conjunta de asesoría y tutoría que permita a los estudiantes la culminación exitosa de su proceso de formación inicial.

Promover la discusión en torno a:

Las implicaciones del enfoque intercultural en la asesoría y construcción de los trabajos de titulación.

Las prácticas de asesoría y los criterios metodológicos que se observan.

Los aciertos y dificultades en el proceso de construcción de los trabajos de titulación.

Los avances del proyecto de investigación que se desarrolla en la escuela normal para obtener la realimentación del proceso.

Fichas de trabajo

Ficha 1

De acuerdo con la lectura realizada de Elvira Repetto

1. ¿Cuáles son las características interculturales que se observan en la Escuela Normal?
2. ¿Qué hace falta para fortalecer el enfoque intercultural en la Escuela Normal? considere a:
 - Profesores
 - Estudiantes
 - Directivos
 - Otros

Ficha 2

Respecto al proyecto de investigación que se desarrolla en la Escuela Normal.

1. ¿Cuál es su punto de vista?
2. ¿Qué puede mejorarse?
3. ¿Qué debe hacerse a un lado?
4. ¿Qué más podría incorporarse? ¿por qué?

Ficha 3

De acuerdo con la lectura realizada de Jesús Domingo Segovia

1. ¿Qué características deben destacarse en la práctica de asesoría?

Ficha 4

Respecto a los avances de los documentos de titulación presentados por los docentes

1. ¿Cuáles son las fortalezas de estudiantes y profesores?

-
- | | |
|--|--|
| <p>2. ¿Qué necesidades manifiestan los docentes para desarrollar la práctica de asesoría en la escuela normal?</p> <p>3. ¿Qué necesitan los estudiantes?</p> | <p>2. ¿Cuáles son las debilidades de estudiantes y profesores?</p> |
|--|--|

ANEXO NO. 2
Aportaciones en los grupos de discusión con profesores

Ficha 1	Aportaciones
¿Cuáles son las características interculturales que se observan en la escuela normal?	<p>El desarrollo de enfoques y teorías de varias culturas en un mismo contexto.</p> <p>Participación de varias culturas, interactuando en varios temas.</p> <p>Combinación de técnicas de diferentes culturas para la solución de una problemática específica.</p> <p>Apoyo profesional para la adquisición de herramientas para una mejor orientación profesional basadas en competencias.</p> <p>Adopción de modelos educativos extranjeros.</p> <p>Existe una filosofía institucional, creada desde las culturas de los pueblos originarios.</p> <p>Promueve el intercambio de aprendizajes de los conocimientos propios y experiencias vividas en otras culturas.</p> <p>Posee educadores cualificados.</p> <p>Tiene como uno de sus objetivos el fortalecimiento de la lengua y cultura de los pueblos originarios.</p> <p>Formar nuevos docentes con características centradas en los contextos reales de los pueblos.</p> <p>Cuenta con una filosofía cultural e institucional. Facilita intercambios de aprendizaje</p> <p>Posee educadores cualificados. La interacción de la cultura y lenguaje originaria. Rescata la diversidad.</p>

<p>Respecto al proyecto de investigación que se desarrolla en la escuela normal. ¿Cuál es su punto de vista? ¿Qué debe hacerse a un lado? ¿Qué debe incorporarse? ¿por qué?</p> <p>¿Qué hace falta para fortalecer el enfoque intercultural en la escuela normal?</p>	<p>La falta de medios para la investigación, en línea de los estudiantes no permite la investigación dentro de la normal dando con ello un atraso en los tiempos de investigación.</p> <p>Programar congresos, seminarios, talleres, etc. Donde se presenten herramientas, dinámicas, técnicas, de investigación que permitan una mejor educación para los estudiantes.</p> <p>Programar intercambios estudiantiles donde los docentes se desenvuelvan en otras culturas para incluirse, conocer y reconocer los diferentes contextos existentes en su medio.</p> <p>*mayor compresión teórica en cuanto al enfoque, intercultural en educación.</p> <p>Aumentar el presupuesto destinado a prácticas profesionales.</p> <p>Promover un diálogo horizontal entre personas y grupos, mediando la comunidad con una actitud plural e integradora.</p> <p>Para fortalecer el enfoque intercultural se requiere que: el personal debe mantener actitudes y valores democráticos. La escuela no debe olvidar que tiene principios, normas y valores que legitiman la diversidad étnica y cultural. Favorecer la igualdad de oportunidades; Valorar y promover el pluralismo lingüístico y la diversidad.</p>
<p>Ficha 2</p>	<p>Aportaciones</p> <p>Creo que ver la problemática en 4 dimensiones da la oportunidad de ver los diferentes aspectos y puntos de vista. Es un proyecto de investigación, que surge desde la realidad de la escuela normal, de esa manera el aprendizaje, el conocimiento y la experiencia se profundiza de manera cualitativa. Perseverar es el único camino para llegar a la meta, para esto significa dejar la incertidumbre, el miedo y la desconfianza en sí mismo. Despertar siempre con la mirada hacia el cielo e inspirarse de ese inmenso universo para fortalecer la confianza.</p> <p>Comentar sobre: Modalidades que se están asesorando: Informe y Tesis.</p> <p>Estructura que está utilizando. Avances que tienen sus egresados. Problemas que se van encontrando</p> <p>Carácter organizativo al principio: Que el asesor y el asesorado tengan la misma logística de trabajo con un carácter organizativo (método y cronograma de trabajo)</p> <p>Me gustaría, si se puede o de seguro lo retoma en el tema de la investigación; una mirada positiva y productiva el trabajo de los maestros; pero que el terreno educativo poco produce y ¿esto a que se debe?, ¿Qué es lo que hace la calidad? Digo esto porque veo que maestros y estudiantes piden a gritos una verdad y una verdad que no se quiere reconocer.</p>

Ficha 3	Aportaciones
¿Qué características deben destacarse en la práctica de asesoría?	<p>Liderazgo: saber determinar una acción con conocimiento. Que sepa guiar, Que sugiera. Que acepte sugerencias. Ser democráticos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo colaborativo entre los involucrados. -Ser críticos. -Tomar en cuenta el contexto, continuidad -Tener un proceso de continuidad. -Dialógico (estrategias dialécticas). Analizar y responder problemáticas. -La tendencia a no aceptar la flexibilidad profesional y curricular, lleva a la no democracia. -Promover un clima (entre asesor y asesores) de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimando dinámicas de trabajo potencialmente formativas. -Establecer una relación democrática, con propósito ético, adaptado al contexto cultural, es decir actuar desde la percepción indígena en las formas de pensar y actuar, aprendizaje desde la razón y el corazón, en relación de mutuo respeto.
¿Qué necesidades manifiestan los docentes para desarrollar la práctica de asesoría en la escuela?	<p>Tener la misma sintonía de trabajo (método), para no contradecirse unos a otros y llevar la misma línea de trabajo.</p> <p>Tener una continuidad. Relaciones de poder.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La poca flexibilidad profesional (no todos aceptan el cambio) - Poco trabajo colaborativo (cada quien busca su interés) - La falta de organización en cuanto a los horarios para las asesorías. -Carencia de claridad sobre las características de los documentos de informe y tesis, en su construcción. -Se carece (no todos) por parte de asesores, de una metodología para la construcción de informes de práctica docente y tesis. -Articular en los documentos de titulación, el enfoque educativo intercultural; tanto en el documento como en los procesos de trabajo docente. <p>El derecho a un buen aprendizaje es un reto y responsabilidad desde una relación dialógica para una ciudadanía democrática, para lograrlo se necesita:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunidades de aprendizaje comprometidas. -Apoyo y asesorías tanto para asesor y asesorados, cursos y talleres. (En un binomio de equidad y calidad en una sociedad plural). -Proporcionar servicio de apoyo y asesoría. -Horarios de asesoría.

Ficha 4	Aportaciones
¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los profesores?	<p><i>Fortalezas</i></p> <p>Conocer el ambiente y contexto educación indígena.</p> <p>Interés y compromiso docente.</p> <p>Tienen experiencia práctica y teórica</p> <p>Tienen experiencia práctica y teórica</p> <p>Se tiene experiencia en la orientación del documento de titulación, pero propuesta didáctica.</p> <p><i>Debilidades</i></p> <p>Uno de los problemas que se tiene es el conocimiento: tanto el alumno y el profesor carecen de claridad del lineamiento del método.</p> <p>Falta de métodos de trabajo. No hay compromiso. Hay desinterés e</p> <p>Inseguridad. Problema de redacción. No hay hábito de lectura.</p> <p>Titulo como propuesta didáctica</p>
¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes?	<p><i>Fortalezas</i></p> <p>Conocer el contexto real del niño y ser parte de la comunidad.</p> <p>Contar con un contexto escolar (E.N) como centro de interacción multicultural donde ponen en práctica actividades plurales y diversos.</p> <p><i>Debilidades</i></p> <p>El desinterés en su formación profesional</p> <p>No hay una estructura estándar para informe.</p> <p>No hay acomodo de tiempos por parte de los estudiantes.</p> <p>Problemas de redacción.</p> <p>No hay gusto por la lectura.</p> <p>Es un programa piloto del programa de estudios 2012, por lo tanto, hay debilidades.</p> <p>Poca, claridad de las orientaciones con el modelo de informe de prácticas docentes.</p> <p>Títulos (de tesis) no como informe</p>

Argumentación sobre la estructura recomendada para un informe de prácticas profesionales.

- Detectar el problema de enseñanza y/o aprendizaje (diagnóstico)
- Describir cómo influye el contexto familiar, social y lingüístico.
- De la práctica, a la teoría: sistematización y argumentación teórica.
- El plan de trabajo o acción para la intervención pedagógica.
- Finalmente el impacto de la práctica profesional en el proceso de E/A

ANEXO 3

Temas y problemas trabajados en 2015 en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Primera generación con el Plan 2012

Modalidad: Informe de práctica de práctica profesional.

1. Los textos literarios como elemento para fortalecer la comprensión lectora, de la l1 y l2 con alumnos de quinto grado de educación primaria indígena
2. El teatro infantil como estrategia didáctica para propiciar la enseñanza de la historia con alumnos de segundo grado de educación primaria bilingüe
3. Dramatización de cuentos cortos para reforzar la lectura y escritura en niños de 2º ciclo de educación primaria
4. El desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación a través de la lecto-escritura de cuentos con niños de quinto grado de educación primaria indígena
5. Los textos literarios una estrategia didáctica para la comprensión lectora en l1 y l2 con niños y niñas de tercer grado de educación primaria indígena
6. El proceso de alfabetización inicial de los alumnos en 2º grado grupo "b" de educación primaria indígena
7. Las estrategias didácticas como una herramienta para la enseñanza de la comprensión lectora en español con niños de 4º grado de educación primaria bilingüe
8. Estrategias de enseñanza para el uso correcto de la segmentación convencional de las palabras con alumnos de tercer grado de primaria indígena
9. El periódico escolar: una estrategia para favorecer las situaciones comunicativas con alumnos de tercer grado de educación primaria indígena
10. Estrategias didácticas para la alfabetización inicial de la lectura y escritura, en segundo grado de educación primaria indígena
11. La creación de materiales didácticos para la alfabetización de los alumnos de primer grado en educación primaria indígena
12. El cuento como estrategia para el fortalecimiento de la lengua escrita *tseltal* de cuarto grado en educación primaria indígena
13. El fomento de la lectura y escritura a través del cuento con niños de tercer grado de educación primaria bilingüe
14. Producción de textos literarios en lengua *tseltal* con alumnos de cuarto grado de educación primaria indígena
15. Producción de textos literarios una estrategia didáctica para mejorar la lectura y escritura en alumnos de segundo grado de educación primaria indígena
16. "La cocina tradicional" como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños y niñas de segundo grado de primaria indígena
17. La producción de textos como estrategia para fortalecer la escritura en segundo grado de educación primaria
18. El uso de los recursos didácticos como estrategia para enseñar a leer y escribir a niños de primer grado de primaria indígena

-
- 19. Estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la lectura y escritura con niños tsotsiles de primer grado de educación primaria indígena
 - 20. El uso de dibujos e imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la lectura y escritura con los alumnos de segundo grado en educación primaria indígena
 - 21. Los textos literarios para el fortalecimiento de la lengua escrita, en alumnos de cuarto grado de la escuela primaria indígena
 - 22. Propuestas didácticas para la enseñanza del castellano con niños de tercer grado en educación primaria indígena
 - 23. La tienda como estrategia para el fortalecimiento de las cuatro operaciones básicas de las matemáticas, con alumnos de quinto grado de primaria, de la escuela "Ignacio Comonfort"
 - 24. Las narraciones ancestrales como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en primer grado de primaria indígena
 - 25. El cancionero, material didáctico para el fortalecimiento de la escritura con alumnos de segundo grado de educación primaria indígena
 - 26. Los materiales didácticos como medio para reforzar la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua *tseltal*, de 3º grado en educación primaria indígena
 - 27. Diseño de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y escritura con niños de segundo grado de educación primaria indígena
 - 28. Ambientes de aprendizaje: para propiciar la enseñanza a niñas y niños en primer grado de primaria bilingüe
 - 29. Cuentos en lengua materna, una estrategia para el fortalecimiento de la habilidad lectora en alumnos de tercer grado de educación primaria indígena
 - 30. El medio ambiente en la enseñanza de las ciencias naturales en contextos interculturales en cuarto grado de primaria indígena
 - 31. El cuento una estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua escrita en primer grado de educación primaria indígena
 - 32. Las imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la lengua originaria con niños de cuarto grado de educación primaria
 - 33. Fomento de valores en niños de 4º grado de educación primaria indígena
 - 34. El cuento como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en cuarto grado de educación primaria indígena

Modalidad: Tesis

- 1. Medios de comunicación masiva, sus consecuencias y beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura con niños de tercer grado en educación primaria
- 2. Factores que determinan el éxito o el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y motivacionales en niños de tercer grado de educación primaria indígena
- 3. La exclusión de género y sus repercusiones académicas dentro del aula escolar en el medio indígena
- 4. Socialización familiar y educación escolarizada: un estudio exploratorio con niños de 3º y 4º grado en la escuela primaria bilingüe "Miguel Hidalgo Y Costilla", ejido Benito Juárez, El Plan, Cacahoatán, Chiapas

-
- 5. Absentismo escolar: causas y efectos en el desempeño escolar en cuarto grado de educación primaria indígena
 - 6. La organización familiar, comportamiento escolar y rendimiento académico en alumnos de cuarto grado de educación primaria en contextos indígenas urbanos

ANEXO 4

Temas y problemas trabajados en 2015 en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Primera generación con el Plan 2012

Modalidad: Informes de práctica profesional

- 1. El dibujo como estrategia didáctica para fomentar el lenguaje oral y escrito con los niños en tercer grado de educación preescolar
- 2. Los materiales didácticos como estrategia para fortalecer el pensamiento matemático de los niños en segundo grado en educación preescolar indígena
- 3. El juego como estrategia para estimular el desarrollo personal y social en niños de segundo grado de educación preescolar indígena
- 4. El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de los números naturales con niños y niñas de tercer grado de educación preescolar indígena
- 5. El juego como estrategia didáctica para el acercamiento al lenguaje escrito de 3º grado en educación preescolar indígena
- 6. El juego como estrategia didáctica para la socialización del valor numérico con niños en segundo grado de educación preescolar indígena
- 7. Las imágenes como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la expresión oral bilingüe en un grupo multigrado de educación preescolar indígena
- 8. El juego una estrategia didáctica para el fortalecimiento del razonamiento numérico en niños de tercer grado preescolar
- 9. Los recursos del medio como una estrategia para fortalecer el aspecto de número en niños tercer grado de educación preescolar indígena
- 10. El dibujo como una estrategia didáctica para el acercamiento de la lectura y escritura con niños de segundo grado en educación preescolar indígena
- 11. El diseño de materiales didácticos una estrategia para estimular la iniciación de la lecto-escritura en niños de segundo grado de educación preescolar indígena
- 12. El desarrollo de la psicomotricidad de los niños para favorecer la integración grupal en educación preescolar indígena
- 13. El juego para fortalecer los principios del conteo con niños de tercer grado en educación preescolar indígena
- 14. La expresión y apreciación artística como una estrategia para el desarrollo cognitivo en niños de 3º grado de educación preescolar indígena
- 15. El juego como estrategia de aprendizaje en niños de primer grado en educación preescolar indígena
- 16. El cuento como medio para la familiarización de la lectura y escritura con niños de 3º grado de educación preescolar indígena

-
- 17. El juego como estrategia para desarrollar el lenguaje oral y escrito con los niños de segundo grado en educación preescolar indígena
 - 18. El cuento como estrategia para la estimulación temprana hacia la lectura y escritura en niños de segundo grado de educación preescolar indígena
 - 19. El juego para el desarrollo de habilidades numéricas en niños de tercer grado de educación preescolar indígena
 - 20. Las actividades lúdicas para familiarizar el lenguaje escrito en segundo grado de educación preescolar indígena
 - 21. El taller como estrategia didáctica para fortalecer el campo formativo de lenguaje y comunicación con niños de tercer grado de preescolar
 - 22. Los materiales didácticos innovadores para el acercamiento de la lengua oral y escrito con niños de 3º grado en educación preescolar indígena
 - 23. Los cuentos infantiles a partir de imágenes como estrategia didáctica para fortalecer el lenguaje oral con niños de primero y segundo grado en educación preescolar indígena
 - 24. Las imágenes como material didáctico para la enseñanza de los números en 1º y 2º de educación preescolar indígena

ANEXO 5

Escuelas normales que imparten en el ámbito nacional la licenciatura en educación intercultural bilingüe. Docentes por licenciatura, ciclo escolar 2014-2015.

Fuente: SIBEN, Captura Octubre 2014

Escuela	Primaria	Intercultural Primaria Int Curr	Preescolar	Int Curr	Total
Baja California Sur	14	8	226		
Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (Extensión Cd. Constit.)	8		29		
Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (Extensión Los Cabos)	6	8		20	
Campeche	2	26	261		
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"	2	26		66	
Chiapas	1	62	19	585	
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Lic. Manuel Larraínzar"	1	25		26	
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado (Turno vesp.)		21		45	
Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"	16	19		35	
Chihuahua	23	345			
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"		23		70	
Guerrero	6	34	20	701	
Escuela Normal Regional de la Montaña "José Vasconcelos"	6	19	20		50
Escuela Normal Regional de Tierra Caliente				31	
Escuela Normal Rural "Profr. Raúl Isidro Burgos"		15		63	
Hidalgo	7	30	18	408	
Michoacán	4	18	21	600	
Escuela Normal Indígena de Michoacán	4	18	21		54
Oaxaca	5	21	20	471	
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca	5	21	20		46
Puebla		34	47	1046	
Escuela Normal "Profr. Fidel Meza y Sánchez"			28		64
Escuela Normal Experimental "Profr. Darío Rodríguez Cruz."			19		38
Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez"		16		46	
Escuela Normal Primaria Oficial "Profr. Jesús Merino Nieto"		18		33	
Quintana Roo	25	13	165		
Centro Regional de Educación Normal			13		41
Centro Regional de Educación Normal "Lic. Javier Rojo Gómez"		25		86	

Escuela Normal Superior "Andrés Quintana Roo"				23
San Luis Potosí	17	26	20	777
Escuela Normal de La Huasteca Potosina	17	26	20	63
Sinaloa	1	9		263
Escuela Normal Experimental de El Fuerte "Profr. Miguel Castillo Cruz"	1	9		38
Sonora		22	8	367
Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" (Navojoa)	22	8		83
Tabasco		20		351
Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)	20			40
Yucatán		18	18	405
Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia"	18			18
Escuela Normal de Educación Preescolar			18	42

ANEXO NO. 6
Población estudiantil en los programas de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe en Chiapas
(Fuente: CIBEN, Año 2015)

	Total de población atendida	1 SEM		3 SEM		5 SEM		7 SEM		TOTAL		
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	T
Escuelas Normales públicas en Chiapas que imparten los Programas de educación intercultural												
	En el estado	544	936	492	821	607	1058	436	743	2079	3558	5637
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Lic. Manuel Larraínzar"	En la escuela	32	28	30	27	29	28	25	20	116	103	219
Primaria Intercultural Bilingüe												
---	En el programa							25	20	25	20	45
Primaria Int. Bil. 2012	En el programa	32	28	30	27	29	28			91	83	174

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado (Turno vespertino)	En la escuela	21	63	16	63	29	62	9	61	75	249	324
Primaria Intercultural Bilingüe												
---	En el programa							7	16	7	16	23
Primaria Int. Bil. 2012	En el programa	16	16	7	20	21	24			44	50	104

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"	En la escuela	41	49	31	36	35	37	19	45			293
Primaria Int. Bil. 2012	En el programa	41	19	31	16	35	14	19	21	126	70	196

Preescolar Int. Bil. 2012	En el programa		30		20		23		24		97	97

Total, en el programa de primaria intercultural bilingüe 1997 y 2012										293	239	532
Total, en el programa preescolar intercultural bilingüe 2012										97	97	97

ANEXO 6

Total de escuelas normales en el estado de Chiapas

Tipo de escuela	Cantidad	Imparte la LEPreeIB y/o LEPrimIB	Población estudiantil en 2015		
			H	M	TOTAL
De educación física	2	0	532	183	715
De educación preescolar	5	0	67	1242	1309
De educación primaria	7	2	724	1178	1902
Experimental (preescolar y primaria)	2	0	98	280	378
Indígena	1	1	126	167	293
Rural	1	0	164	138	302
Superior	1	0	368	370	738
Total	19	3	2079	3558	5637

ANEXO 7

Malla curricular. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe 2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Educación física 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		

Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad 4/4.5	Procesos interculturales y bilingües en educación 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio I 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio II 4/4.5	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica 4/4.5	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias 4/4.5	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	40 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.

278 horas

296 créditos

TRAYECTOS FORMATIVOS

Psicopedagógico

Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje

Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Práctica Profesional

Optativos

Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios

