# 5º COLOQUIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ReDIE

11 y 12 de marzo del 2016, Universidad Juárez de Durango

# TEMA:

**“La didáctica auto-referenciada en la formación docente en educación normal. Un estudio en cuarto semestre de la escuela normal rural Mactumactzá, Chiapas”**

***Dr. Cayetano Adán Pérez Roblero***

*cperezrobledo\_56@hotmail.com*

***Dr. Armando Escobar Pérez***

***arma\_1957@hotmail.com***

***Escuela normal rural Mactumactzá, Chiapas.***

### RESUMEN

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación que fue desarrollado a partir del mes de febrero a julio del 2015, como seguimiento de las prácticas de once docentes y sesenta y un estudiantes de cuarto semestre de la escuela normal rural Mactumactzá, realizadas en contextos socioculturales de Los Altos de Chiapas y, en escuelas de organización completa.

La ponencia en cuestión se enmarca en la temática: Sujetos de la educación, dado que constituye un informe de los resultados alcanzados en el estudio sobre las prácticas de docentes y estudiantes bajo dos cuestiones centrales: La primera, se trata de una práctica en contextos socioculturales con niños indígenas de escuelas ubicadas en las periferias de San Cristóbal de las Casas, en los Altos de Chiapas y, la segunda, por tratarse de un proyecto de investigación centrado en el enfoque del pensamiento crítico latonoamericano; en él se analizan las inter-relaciones establecidas entre el enfoque interpretativo, las concepciones y prácticas docentes y, la naturaleza sociocultural de los sujetos de práctica para llegar a los resultados alcanzados.

La metodología de la práctica docente toma como referente el Pensamiento Crítico Latinoamericano como teoría formal; la Pedagogía Critica de Freire y la Investigación-Acción Participativa de Jhon Elliot como teorías sustantivas; la organización didáctica inicia con la preparación filosofófica del enfoque del paradigma de nueve docente que permita comprender la sensibilidad requerida para adoptar la actitud autoconsciente de ser parte de este proceso didáctico.

PALABRAS CLAVE:

Paradigma Socio-crítico, didáctica autoreferenciada y formación/transformación docente profesional.

**DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Formar a los futuros docentes en un enfoque, *en y para la vida*, en el contexto del siglo XXI, representa un doble desafío para los formadores de docentes de las escuelas normales (UNESCO, 2004). En la realidad, si bien se reconocen experiencias exitosas de trabajo docente al interior de las escuelas normales, en las evaluaciones externas que organiza la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), sólo hay incongruencias y retos a superar. Al parecer, se requieren de fórmulas más apropiadas para contextualizar los instrumentos de medición/evaluación pero también de formas distintas de concebir, hacer y actuar el trabajo docente al interior que conduzcan a todos (docentes y estudiantes) por caminos de éxito más pertinentes y de evaluación interna permanentes, cuyos esfuerzos traspasen los muros de las aulas para proyectarse en pleno beneficio del desarrollo educativo, cultural y económico de las comunidades que constituyen el contexto de prácticas.

El enfoque formativo del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se estructura en doce principios pedagógicos y cuatro campos formativos muy importantes de identificar y priorizarlas, dado que ambos dan sentido a la formación profesional de futuros docentes para re-orientar pedagógica y didácticamente los esfuerzos que implican el cambio y la mejora continua; donde converjan docentes y estudiantes mediante la constitución de una comunidad académica, autocrítica y reflexiva rumbo a la concreción de la calidad, pertinencia y equidad de la educación básica de los niños y niñas indígenas.

La interacción entre profesores y estudiantes es una exigencia del trabajo docente en las escuelas normales, y toma como prioridad, favorecer la articulación del plan curricular con los propósitos y exigencias educativas del contexto, en cuyo enfoque coloca al alumno en el centro del acto educativo, como actor de sus propios aprendizajes favoreciendo el desarrollo de sus competencias profesionales, que les permita alcanzar el perfil de egreso requerido en los estándares curriculares en educación primaria; asi como, un campo de oportunidades auto-reflexivas implícitas para el profesor que lo ubican como investigador de su propia práctica.

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

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

**MARCO TEÓRICO**

En el mundo de la investigación social o educativa, el paradigma Socio-crítico trasciende al paradigma lógico-positivista incluso al cualitativo-interpretativo, en tanto que rechaza el enfoque clásico de la epistemología tradicional para ascender al conocimiento y la verdad de la realidad estudiada; convirtiéndose con esto, en el modelo y patrón de la investigación socio-crítica en América Latina, en tanto entrecruza un conjunto de disciplinas, áreas y objetos de estudio entre los que se ubica la educación (Denzin y Lincoln, 2011:46).

En América Latina, tal debate parece tener mayor claridad respecto a la importancia de la vida armónica entre el hombre y el universo, a partir de la elación sujeto-naturaleza desde una postura autocrítica trasciende a la participación colectiva en el análisis y reflexión socio-crítica como postura de cambio y desarrollo armónico con el cosmos.

Este trabajo recupera el enfoque interpretativo y emancipador del paradigma Socio-crítico en tanto que, a decir de Martínez (2011), adopta la idea de una perspectiva crítica en la interpretación y comprensión de las interacciones de lo sujetos involucrados, en relación horizontal y diametral con su contexto, su cultura y sus sistemas sociolingüísticos, dando a los modelos de investigación un carácter naturalista, fenomenológico y holista, esto es, permite la profundización en el tratamiento de problemas relacionados con la vida en comunidad, y que tales contribuciones emergen de los estudios comunitarios de la investigación participativa en los pueblos originarios de América Latina y el Caribe, desde donde adopta el carácter emancipatorio dado a su entereza de transformar la realidad.

En este enfoque holístico del paradigma Socio-critico una concepción en y sobre la formación docente para la transformación profesional de cara a formar desde y para la vida, Freire (1972), abre camino a una perspectiva distinta de concebir la educación, no como aquella que reproduce ideologías importadas o adquiridas por imposición como sucedió en el siglo XVI con las conquistas a los pueblos latinos a partir de aprender a pensar lo propio en un entorno colectivizado; más allá de la simple sustancialidad se trasciende a la relacionalidad del todo con las partes, donde se construye un nuevo mundo a partir de la relación sujeto-naturaleza, de individuo a una individualidad de sujeto-colectivizado. Así, el enfoque de formación/transformación se presenta como alternativa para un modelo educativo de cara a la reivindicación del sujeto crítico, consciente de su condición humana y de su realidad social.

Con respecto a la didáctica auto-referenciada; sus principios se remontan a Lhumann (1971), en su teoría de sistemas, donde lo importante no estriba en la universalidad de las mismas, sino en que pueden dar cuenta de sí mismas en tanto que permiten la comprensión del fenómeno social en su completa realidad; Maturama (1989), no menos importante en su crítica al funcionalismo, no por su contraste filosófico como lo plantearon sus oponentes, sino por su incapacidad de radicalizarse. Resultan interesantes los aportes de Maturama para la construcción del concepto, desde su análisis celular; es decir, cómo las células desarrollan determinada capacidad para organizarse hasta constituir un sistema molecular, además de su capacidad para desarrollar sistemas cada vez más complejos; en esta perspectiva sostiene que nosotros pertenecemos a una cultura, a una tradición de pensamiento filosófico en la cual la pregunta fundamental ha sido la pregunta por el ser, la búsqueda de la identidad del ser, la búsqueda de su esencia. Las sociedades arcaicas e indígenas son modelos sociales basados en estos sistemas complejos de organización, sus bases filosóficas y ontológicas de la realidad permitieron la inspiración y consolidación de la corriente latinoamericana de pensamiento crítico (Dussel, 1995) (Quijano, 2000), y posicionarse como filosofía propia, desde donde la vía que encauza ineludiblemente a la vida es el pensar lo propio, aquí y ahora.

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

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

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

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

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

ÁMBITOS DE LOS PROCESOS QUE SE EVALÚAN:

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

2) En un segundo momento se desarrollaron procesos de revisión crítica con los estudiantes que da inicio con un taller de sensibilización sobre la naturaleza de las culturas, sus usos y costumbres, su territorio y su cosmovisión, como punto de partida para la comprensión desde el análisis previo, de documentales y lecturas en torno a la cosmovisión de los niños y niñas indígenas que sobre el juego y el trabajo poseen.

3) En un tercer momento, se acompañaron las prácticas de los estudiantes en seis escuelas indígenas de organización completa, que da inicio con un periodo previo de observación del tipo de organización que siguen los niños y niñas para el trabajo en el aula, destacando sus estilos propios de aprender y construir conocimientos desde la cosmovisión y cotidianeidad de su mundo familiar y comunitario, para posteriormente, organizar los contenidos para desarrollar la práctica docente en un periodo de cuatro semanas, distribuidas en dos momentos. La primera jornada se llevó a cabo bajo un enfoque de reconocimiento de los niños y niñas en su relación con su contexto y su cultura, así como de las formas y estilos de aprendizaje para la puesta en práctica de situaciones didácticas, previas para la programación de la segunda jornada. La segunda jornada tuvo un intervalo de tiempo de tres semanas de trabajo áulico en la escuela normal que permitieron analizar y reflexionar individual y colectivamente los procesos didácticos e identificar situaciones críticas a fin de re-plantear una organización de la práctica más concienzuda y sustentada en las consideraciones de estrategias de aprendizajes, recursos y material didáctico, espacios y tiempos apropiados a las necesidades y exigencias propias de una problemática ientificada, misma que debía trazarse hacia la consecución de experiencias que consoliden la formación profesional de los estudiantes como futuros docentes.

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

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

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

**Referencias citadas:**

DENZIN, N. y Y.S. Lincoln (2011). *Introducción: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En: El campo de la investigación cualitativa. Tomo I. 1ª Edición Editorial Gedisa. ISBN 1: 978-84-9784-308-9. España.

DUSSEL, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. 5ª edición. Editorial Nueva América. ISBN 958-9039-19-7. Bogotá, Colombia 1995.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.

LÓPEZ**,** L. E. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En revista Iberoamericana de Educación. No. 13 (1997), Monográfico de Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos. Bolivia págs 47-98.

LHUMANN, N. (1971)“*Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse*” en: Luhmann, Niklas y Jurgen Habermas. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* *- Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MARTÍNEZ, M. M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas, ISBN 978-968-24-5675-6. México.

MATURANA,H**.** (1989) *Lenguaje* y *realidad: El origen de lo humano* (1989),. Arch. Biol. Med.Exp. 22:  pp.77-81.

PÉREZ, Gómez, A. (2005). *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot*. En La Investigación – acción en educación. De J. Elliot. 5ª edición Morata, Madrid.

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

QUIJANO, A. (2000). *La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. En colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador). CLACSO Buenos Aires.