



**IMPACTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA
PROFESIÓN DOCENTE DENTRO DE LAS ESCUELAS
PRIMARIAS MULTIGRADO DE COMUNIDADES CHÓLES**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
Licenciado en Educación Indígena

PRESENTA:

Gabriel Antonio Díaz Peñate

ASESORA DE TESIS:

Dra. Rosaura Galeana Cisneros

DEDICATORIA

Con dedicación especial a la juventud que cree en una educación forjadora de carácter libre pensador y autónomo.

A los niños de las comunidades rurales de la sierra norte de Chiapas que día a día van ansiosamente a aprender en la escuela, y se emocionan en su cotidianidad a pesar de la pobreza y marginación. En cada rincón de la selva encuentran la gracia del creador.

A mi hija Ellieth Sofía que su mirada tierna ha sido símbolo de victoria e inspiración en mi vida.

A mis pocos y sinceros amigos, que dan todo por la amistad, entre ellos: Mauricio, Monse, Liliana y Lupita.

A mis hermanitos que siempre han estado apoyándome, no con toda la riqueza de este mundo, pero si con la unidad y apoyo familiar.

AGRADECIMIENTO

Eres lo que no soy, y soy la sustancia marchita de tu corazón.

Siegas vanidad y siembras utopía.

Clamas a gran voz justicia en la injusticia.

Conquistas paz, amor, deleite en la injusticia, bajo la fuerza de tu potestad.

Te has enjaulado en la delicia de tu emoción, no con el yelmo de la razón y verdad.

¿Qué acaso se enseñorea la verdad caminando por voluntad propia en la vanidad?

Decía la vida.

Gabriel Antonio Díaz Peñate

A Dios por su infinito amor. Me permite contemplar la verdad. A pesar de mis caídas en la vida, fielmente, me ofreció la oportunidad de conocer el éxito.

A Miguel Díaz Méndez y Argelia Peñate Arcos, como amados padres estuvieron siempre presentes en la formación de mi persona, y son mi motivo a no desistir en los retos de esta vida.

A toda mi familia y en especial a mis tías: Isabel Díaz Méndez y Bárbara Díaz Méndez, por ese apoyo incondicional que siempre me brindaron en mi trayectoria formativa.

A aquella persona que entre los lomeríos de la vida permanece siempre como una flor de todas las estaciones. A ti amada Sandy, muchas gracias.

Al Área 2 de la Universidad Pedagógica Nacional: Diversidad e Interculturalidad, por ofrecerme todo la experiencia y conocimiento de su planta docente. En especial a mi asesora la Dra. Rosaura Galeana Cisneros, por su inmenso apoyo y paciencia. A mis lectoras y docentes: Mtra. María de Jesús Salazar Muro, Mtra. María de los Ángeles Cabrera y Mtra. Laura Elena Ayala Lara, por su extraordinario apoyo a este trabajo.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	---

CAPITULO I.

CONTEXTO DE LA ESCUELA MULTIGRADO CH'OL DONDE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Marco histórico: situación social y lingüística a nivel regional Ch'ol de la variante de Tumbalá	17
1.2 Estadística socio-demográfica y lingüística a nivel regional de los Ch'oles	18
1.3 El caso de San Agustín y Lote 8	19
1.4 Lo político-jurídico, económico, religioso y geográfico de San Agustín y Lote 8	22

CAPITULO II.

ARTICULACIÓN O DESARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL CON LA ESCUELA MULTIGRADO

2.1 Formación profesional y docente	36
2.2 ¿Qué es la escuela multigrado?	45
2.3 Situación actual de la formación inicial	53
2.4 Perfil docente de escuela multigrado	61

CAPITULO III.

FORMACIÓN INICIAL Y DESEMPEÑO DOCENTE: SU COEXISTENCIA EN LA REFORMA EDUCATIVA

3.1 Impacto de la reforma en el currículum de la formación inicial	68
3.2 Marco institucional de la formación y desempeño docente en la reforma educativa ..	71
3.3 Destino de la docencia rural	75
3.4 Orientación de la profesionalización docente.....	77

CAPITULO IV.

**VOCES MAGISTERIALES DE DOS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO
CH'OL**

4.1 Análisis de datos e interpretación de la información del objeto de estudio 79
4.2 Hallazgos de la investigación: alcances y limitaciones derivados de acontecimientos
ligados a la formación inicial..... 84

CONCLUSIONES 107

RECOMENDACIONES 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

ANEXOS 121

INTRODUCCIÓN

La parte medular de este presente trabajo se concreta en dos escuelas multigrado de nivel primaria, dependientes totalmente de la Secretaria de Educación Pública (SEP). Se ubican en dos comunidades indígenas Ch'oles de la Sierra Norte del Estado de Chiapas. Al tomar en cuenta las escuelas para abordar la siguiente investigación que lleva por título: **“Impacto de la formación inicial en la profesión docente dentro de las escuelas primarias multigrado de comunidades Ch'oles”**. Cabe mencionar que hasta ahora laboran, en escuelas multigrado, profesionales de la Educación y profesionales del Sistema Educativo. La particularidad de cada tipo de profesionales es que los primeros se familiarizan en la universidad y en las escuelas normales (el caso de docentes) con saberes pedagógicos, didácticos y tecnológicos. Para algunos esta asimilación y desarrollo les sirve para investigación, apoyo y actualización dentro del tejido educativo y para los docentes como herramientas para la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, existen estudiantes-maestros del plan de estudios LEPEPMI 90. Ésta formación pretende atender la diversidad cultural, social y lingüística, pero hasta el momento no ha tenido un alcance notorio¹. Mientras tanto, los profesionales del sistema educativo son formados también en universidades para adquirir distintos enfoques y habilidades en la etapa formativa.

Una vez mencionado lo anterior, es necesario describir el planteamiento del problema. Lo cual surgió en la siguiente pregunta general: ¿de qué manera impacta la formación inicial en la profesión docente dentro de las escuelas primarias multigrado de comunidades Ch'oles? Ésta demandó desarrollar el marco teórico y una metodología de investigación para la búsqueda de una o muchas respuestas. El planteamiento es trabajado inmediatamente en las siguientes líneas.

La docencia de la escuela multigrado Ch'ol de la Sierra Norte de Chiapas se encuentra en un ambiente desfavorable, porque dentro de la práctica docente se complica adentrar en la búsqueda de la calidad educativa. Esta “calidad” se ha vuelto la manzana de la discordia en núcleos de análisis y debates académicos e intentos de apoderamiento por parte de

¹Atraviesan una serie de problemas para realizar una práctica con mayor dominio pedagógico y didáctico adecuada al contexto lingüístico y cultural de los niños.

instituciones públicas y privadas. Pareciera que este concepto es esa la cobertura que ha alcanzado y, únicamente, se expresa en la docencia rural cuando se le demanda desde instancias gubernamentales educativas, en este caso, dentro del salón multigrado.

Como aclaración, las escuelas multigrado están situadas en comunidades alejadas e inconexas a la ciudad y/o pueblos con mayor nivel socio-económico y socio-cultural. Por lo tanto:

Ésta es la situación que podemos observar en nuestro país, donde la existencia de pequeños poblados —especialmente en la zona rural— con un reducido número de estudiantes, alejados unos de otros y situados en condiciones de difícil acceso geográfico, hace necesaria la provisión de escuelas en cada poblado a fin de que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria (Ames, 2015: 8).

Es desde el contexto descrito en donde el docente se le exige adentrarse al “idóneo” desempeño académico, a la construcción de aprendizaje en los niños, al dominio del currículum, a los cursos de actualización, a la documentación consecutiva en supervisión, por decir algunos. En esta demanda a perfilarse en un mercado laboral controlado, por una época actual la cual se masifica ofrecer un título, una oferta laboral, no existe una revolución en el escenario educativo. Termina el bagaje cultural académico, adquirido o por adquisición en centros de formación inicial, superior a la necesidad urgente dentro del aula.

Por otro lado, los desafíos de un futuro docente empiezan desde el principio y sigue en la práctica. Es decir, “Cuando logran ingresar a una escuela regular, la formación que reciben así sea intercultural, se les ofrece en esencia desde los esquemas de los grupos mestizos” (Vergara, Madrigal y Carpio, 2013:11). La profesionalización de un indígena es de un esquema epistemológico ajeno a su lengua. Es decir, el currículum diseñado para el nivel superior genera un impacto en el desarrollo profesional que puede llegar a dificultar en la vida práctica del docente². Ante esta situación, a juventud de Educación Superior no tiene elección en su etapa formativa más que adentrarse a un mercado global, en donde no tiene resultados efectivos la reproducción de patrones o conocimientos ajenos al contexto rural.

² Es muy común en la comunidad la socialización de experiencias o saberes. La vía de interacción en el lenguaje, desde luego, esto se desarrolla en un ámbito cultural y social. Se queda en la conclusión que la lengua Ch’ol es una identidad, fomenta ciudadanía y democracia en comunidades rurales. La cuestión está en que se trabaja de manera superficial la lengua y se pretende construirle otra identidad al aprendiz, no hay una equidad.

De acuerdo con Vaillant (2006:8): “Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas por los alumnos de escuelas multigrado y rurales”. La formación es un factor y delimitador³ para la calidad educativa, demanda un apoyo más práctico, y no es preciso fragmentarle un conocimiento al formado basado solamente en teorías, porque se trata de producir conocimientos desde el espacio donde deben desempeñarlo. En resumen, la finalidad de la formación es que “todo maestro cuando está en un aula tiene una práctica, y esta práctica tiene una teoría, puede ser una teoría implícita o explícita” (Imbernón, 2016:7). Cuando la teoría es tácita y evidente, alcanza un compromiso no medible. Con esa particularidad se debe formar profesionales de la educación comprometidos en atender a las necesidades educativas del país. Desde luego, en el centro de trabajo laboran profesionales del sistema educativo que su formación no es paralelo a la enseñanza, por lo tanto, es complicado desempeñar un conocimiento teórico y práctico dentro del aula cuando es para otra singularidad.

Ahora bien, la formación y desempeño docente, como componentes de la reforma educativa, posiblemente repercutirán, de manera no benefactora para la educación rural indígena. En este caso Ch’ol. Dicho de otra manera, la dirección de lo mencionado anteriormente, es hacia el docente. De obligarlo a una evaluación permanente, en donde se preocupa más en pasar la evaluación y descuida el contenido escolar para la eficacia del rendimiento académico. Desde este presente trabajo, se visualiza que la preocupación en pasar la evaluación, implica al evaluador ser diseñador de esquematización en su actualización o formación continua del docente. Por lo tanto, se descuida el entorno social, político y económico propio del contexto rural e incluso la formación inicial del docente. Desde esta óptica se puede entender como calidad el imitar el movimiento de engranes empresariales en el mundo de la educación. En donde no se propone una articulación de la formación inicial, así también no es mejorar el lugar donde deben poner en práctica el conjunto de especialidades y conocimientos.

³ Hasta cierto punto, entra en juego el contexto socio cultural y económico, ambientes de aprendizaje donde labora o en un futuro laborará el docente.

Con esta reforma, y como síntesis, cualquier falla mecánica el culpable debe ser el docente⁴, es decir, si no hay mejoramiento de la calidad educativa es preferible agregar un nuevo maestro, se extenderá más la vigencia de toda la gama de desafíos enfrentadas por la docencia y educación rural indígena. En relación a esta parte, la educación completa y multigrado indígena ha sufrido de obstáculos, de acuerdo con Bastiani (2009) confirma que se pueden vislumbrar en las escuelas bilingües del país prevaleciendo altos índices de reprobación y deserción escolar; así también, con rendimiento escolar terminal ineficiente. De esta manera, el futuro es otro futuro peor al presente.

Objetivo General:

Una vez aclarado lo anterior, el objetivo general de la investigación es explorar el impacto de la formación inicial en la práctica docente dentro de escuelas primarias multigrado de dos comunidades Chóles; se consideran para esta actividad algunas voces magisteriales ubicadas en la zona montañosa norte de la región Chól del Municipio de Salto de Agua, Chiapas.

Objetivos específicos:

- Contextualizar el escenario donde se desarrolla la práctica docente, desde una visión regional Chól y sobre en una puntualización particular en San Agustín y Lote 8.
- Analizar la articulación o desarticulación de la formación inicial, del profesional de la educación y profesional del sistema educativo con la escuela multigrado, delimitada en: la particularidad de cada enfoque formativo y de la escuela multigrado, la situación actual de esta etapa formativa, y el perfil docente de escuela multigrado.
- Analizar el marco institucional de la coexistencia de desempeño y formación docente, que viene inmerso y concebido en la reforma educativa, tomando en cuenta: el impacto de la reforma en el currículum de formación inicial del docente, el destino que le ofrece a la docencia rural y orientación de la profesionalización docente.
- Explicar el impacto de la formación inicial, desde algunas voces magisteriales con relación a la serie de obstáculos y éxitos en su práctica docente en la escuela primaria multigrado Chól.

⁴ De igual forma pareciera que la formación inicial termina resumiendo en una ambigüedad de docencia. Por ende, la vitalidad de una preparación universitaria en la juventud se empieza a culminar conforme pasan los años en el campo de trabajo (ya sea en la escuela multigrado), trayendo éstos necesidades. Posiblemente, se convierte la práctica docente como una rutina sin horizonte.

- Aportar recomendaciones dirigidas para: la recomendación curricular de la formación continua y para la intervención de mejora en la práctica docente.

Gran parte del interés de este trabajo surge desde mi identidad social y lingüística con la cultura Ch'ol. Lo aclarado le permitió al trabajo recorrer el entramado de la formación inicial del docente rural. Mientras tanto, una parte de mi infancia la viví en la comunidad de San Agustín. En ese tiempo era muy difícil continuar los estudios después de la primaria. Había poca conexión entre las comunidades de la sierra. Un ejido llamado Chivalentic⁵ grande era el único con escuela telesecundaria y en bicicleta (que era el único medio ahorrador) los jóvenes tenían que ir a clases. Aproximadamente, se ocupaba una hora para llegar a la escuela. Desde luego sucedían accidentes. Con el paso del tiempo, optaron los padres de familia mandar a los hijos en la camioneta, que circulaba de San Agustín a Palenque y viceversa. Algunos padres inscribieron a sus hijos en los albergues escolares de comunidades del valle del río Tulijá para continuar la Telesecundaria.

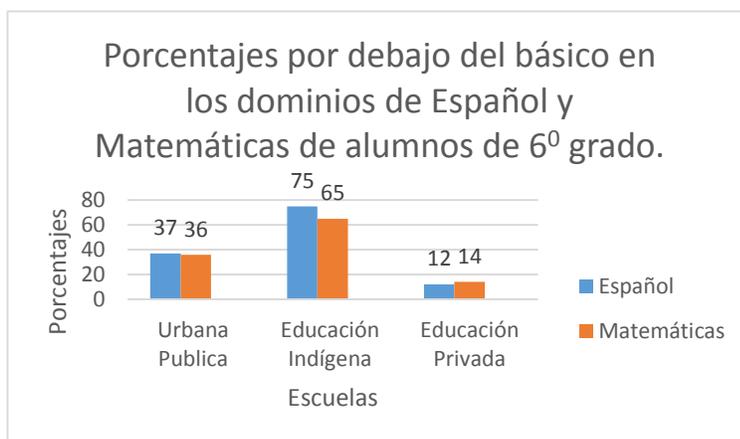
En ese entonces, por cuestiones personales, estudié los niveles básicos en la comunidad llamada *Suclumpá*⁶. Estando en cuarto año de primaria entré al albergue escolar de esa comunidad y ahí conocí a varios niños y adolescentes de distintas comunidades del valle y la sierra. Los fines de semana llegaba a San Agustín y mi madre me comentaba que muy pocas veces entraban a clases los niños (actualmente, mi familia vive en Suclumpá). La situación se debía que casi no llegaba el maestro a la localidad y menos cuando llovía. Desde ese momento me sentí parte de esta situación y decidí que era mejor no excluirme de la cotidianidad Ch'ol de la sierra, es decir, entre mis sueños era entender qué pasaba después de la educación básica de un indígena.

Una vez aclarado lo anterior, por ende la justificación parte por la misión de atender minuciosamente la inclusión y recorrido de la formación inicial y su desempeño en la docencia rural.

⁵ Esta palabra está en Ch'ol y quiere decir *lugar de Chapayes*. Esta planta es una especie de palma con espinas hasta en las hojas. Da una baya comestible y se da mucho en la sierra.

⁶ Esta localidad se encuentra en el valle del río Tulijá, su municipio es Salto de Agua. Actualmente, en esta localidad viven mis padres.

- I. Porque hasta el momento se cuenta con informaciones sobre formación inicial, muy generalizadas para ser digeridas por la cultura académica y sociedad en general con interés en la educación rural. Los estudios actuales se les complica facilitar la compatibilidad con la escuela multigrado Bilingüe Ch'ol, es decir, la diversidad de resultados de investigaciones es posible ubicarse sin atención subjetiva, termina siendo una indagación estadística en donde el investigador conoce poco el ámbito cultural, lingüístico y social. Es probable la existencia de descuidos en categorías que detallan la ejecución de conocimientos muy propios de la formación inicial o dificultad en la implementación de ellos.
- II. Así también, es importante conocer profundamente en cuál contexto se quiere impactar la propaganda del concepto calidad ocupado por la reforma educativa a sabiendas que existe toda una diversidad de factores que deben contribuir para su desarrollo, entre ellos los docentes con distintos éxitos, necesidades y desafíos. Tan sólo en un centro de trabajo laboran profesionales, de la educación y del sistema educativo, formados en una diversidad de instituciones y hasta ahora la formación continua le es complicado nivelarles conocimientos o apoyar a enfrentar en su camino (desde el presente) las dificultades ubicadas dentro y fuera de las paredes de su salón de clases. Por lo tanto, es desde ese entramado en donde se detona una profunda e importante análisis de la situación docente rural.
- III. A partir de lo anterior, el trabajo posibilita aportar elementos para la redimensión curricular del centro de formación continua, porque el presente trabajo no tiene alcance para modificar planes de estudio de instituciones formadoras. Así también, permite una intervención para mejora en la práctica docente. Lo mencionado hasta el momento se debe a que la educación rural, ahora manifiesta factores esenciales de la escuela rural multigrado, como se pueden observar en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Elaboración propia. Fuente: INEE, 2013: 1

De acuerdo a la Gráfica 1, la educación indígena tiene bajos rendimientos en disciplinas básicas en este caso español y matemáticas. Por lo tanto, el proyecto permite redimensionar propuestas muy alineadas a una intervención en la práctica docente, emergidas desde algunas voces magisteriales de la sierra norte Chól de Chiapas. De esa forma es empezar a alternar en estos altos porcentajes, sin excluir la idiosincrasia indígena.

Para esta investigación se optó trabajar con el enfoque cualitativo. Lo cual permitió estructurarle una propia descripción y apreciación, de manera profunda y detenida, a la información. De acuerdo a lo anterior, Vasilachis, (2006: 24) describe lo siguiente:

La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos- estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionarles y visuales - que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Desde luego, algunos de estos materiales especificados por la autora sirvieron para abordar el trabajo, más adelante serán descritos. Una vez aclarado lo anterior, fue necesario cimentar los tipos de investigación para aterrizar los objetivos. De acuerdo a Sampieri (2006) existen cuatro tipos investigación, y son: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. La investigación, ocupó el exploratorio y la descriptiva, por lo siguiente:

Exploratorio: este método dirigió al proyecto a analizar fenómenos enfrentados por los docentes ya sea que favorecen o no su formación. Ofreció un papel activo para relacionar situaciones educativas y sociales, poco estudiadas en la sierra norte Ch'ol.

Descriptiva: este método permitió recoger información y precisar componentes de los fenómenos a investigar. Así también, permitió analizar, para tener una base de hallazgos muy consolidadas, profundamente los ámbitos y ejes temáticos propios de la formación y práctica docente.

En relación a lo anterior, este trabajo optó ocupar una perspectiva de investigación etnográfica, por ser ésta una herramienta vital en las ciencias sociales. Se articuló bien con los alcances de investigación. En síntesis fue factor fundamental para emprender y alcanzar los objetivos planteados en este trabajo, porque facilitó convertir en letras la observación del y al docente, y a los fenómenos tal como lo concibe él de manera cotidiana. Así también, le otorgó al trabajo seleccionar y ordenar contenido del marco teórico, siendo éste último el facilitador de la conceptualización del objeto de estudio.

Aunado a lo anterior, desde el ámbito educativo “La actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo” (Rockwell, 2009: 38). Por ende, el trabajo entró en las profundidades del escenario formativo y desempeño del docente Ch'ol, interactuando el investigador con el escenario y no terminó siendo simplemente como un recopilador de información. En la interacción se facilitó la construcción del conocimiento. Asimismo, “a través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, 1999: 44). A partir de la reconstrucción analítica se desatan nudos que ofrecen nuevas aportaciones en el escenario educativo. Desde luego, desarrollar lo anterior es desde una unidad social. En esta investigación la unidad es la planta docente de dos comunidades; como criterio de su conformación, surgió de una cuidadosa selección, es decir, desde un tiempo histórico se tuvo (y se tiene) ya un enfoque confiable, dado que la interacción subjetiva era de miembros claves y privilegiados de la información educativa y de escuela multigrado.

Ahora bien, la interacción subjetiva demandó técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las técnicas escogidas fueron: 1) la observación participante, 2) entrevista semi-estructurada y 3) entrevista abierta.

Mientras tanto, la observación participante permitió acercarse al fenómeno del estudio visto en el docente dentro del salón y de la comunidad. Un acercamiento es tomar información más precisa, sin contar con registro estándar, para después sistematizarlo. Algo de vital importancia es que el investigador estuvo en sintonía con la cotidianidad educativa del campo de investigación, es decir, ayudó a los docentes en algunos trabajos dentro del salón. Así también, la observación optó ocupar un lenguaje no muy académico al contexto. Recabar los datos se realizó de forma narrativa y mediante toma de fotografías y cápsulas de videos. Los instrumentos de recolección para desempeñar la observación en el proyecto fueron:

- I. Notas de campo: el proceso de anotación tomó en rigor oraciones completas, fechas y horas de la actividad en relación a sucesos de cada día dentro y fuera del salón (sin salir del objetivo de investigación). La clase de notas elegida por el proyecto, para abordar este instrumento, fue de observación directa, es decir: “descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 377). Para desarrollar esta actividad se diseñaron unas tablas y como contenido de las columnas son las horas, el registro o notas y de observaciones.
- II. Independientemente de las notas de campo hubo la necesidad de una bitácora o diario de campo para abordar descripciones de contexto, realizar cuadros o esquemas, en resumen, esta herramienta permitió registrar lo observado después de clases de los alumnos. Así también, se le anexó fechas y horas. Como particularidad de esta herramienta es no ubicarse, únicamente, en las características de la infraestructura educativa del campo de investigación, más bien observar también su articulación de la formación y práctica docente con la comunidad y alumnos. Respetando esta relación se abordó una descripción detallada; de esa forma se caracteriza esta herramienta con las notas de campo.

El trabajo también decidió ocupar la entrevista semi-estructurada, para cambiar con mayor facilidad el orden de las preguntas y de esa forma ser más entendible para el entrevistado. Por lo tanto, el instrumento de recolección es la guía de cuestionario, asentada en una serie de preguntas abiertas para el docente, está formada de ámbitos que surgieron de una cuidadosa delimitación para posteriormente facilitar su sistematización. Los ámbitos son: I. Formación inicial; II. Politización de la educación, y III. Reforma educativa: familiarización con el desempeño docente y la formación inicial. Así también, ayudó al proyecto para un análisis profundo y a trabajar detalladamente los hallazgos. En la cual se vio la necesidad de identificar unidades de significado para la categorización (visto también en la parte de Anexos en el inciso B). Este proceso se conllevó en relación a una serie de preguntas relacionado al significado de un segmento y su comparación con otro para analizar de esa forma singularidades y similitudes. Ahora bien, la entrevista, en su totalidad, se les aplicó a todos los docentes de ambas escuelas; realizándose después de clases. A cada docente se le destinó dos sesiones de entrevista, para no descuidar la profundización de la actividad.

Otra herramienta que fue de mucha importancia es la entrevista abierta, sin ningún orden previo de las preguntas, y le ofreció al trabajo toda la flexibilidad para adentrarse más en la historia de ambas comunidades, esto con la finalidad de complementarlo con el primer capítulo del trabajo; en donde se aborda el marco histórico educativo, es decir, sobre cambios que han venido ocurriendo en la escuela multigrado. Fue aplicado a un anciano de cada comunidad.

A continuación, se abordan la síntesis del contenido de cada capítulo que compone el trabajo.

El capítulo I se plantea desde un marco histórico social y lingüístico de manera regional y detenidamente con casos específicos de San Agustín y Lote 8. Esta actividad derivó una investigación bibliográfica para la región Ch'ol y procedió entrevistas a un anciano en cada localidad para ubicarnos en su fundación y su paralelismo con el trayecto histórico de la escuela multigrado. En donde se toma en cuenta como ejes la cobertura político-jurídica, la actividad económica y la práctica religiosa.

En el capítulo II se procuró discutir y analizar la particularidad de la formación inicial del profesional de la educación y profesional del sistema educativo. Las etapas formativas

mencionadas están insertadas desde una diversidad de instituciones y el centro de trabajo es un punto de encuentro en donde se generan una serie de obstáculos y éxitos. Este capítulo está delimitado en la definición de la escuela multigrado, la situación actual de la formación inicial y el perfil docente de escuela multigrado.

El capítulo III se aborda un análisis y una descripción de acontecimientos de la formación y desempeño docente, relevantes a su coexistencia con la Reforma Educativa. Desde este capítulo se procura desarrollar lo siguiente: qué repercusión tiene la política educativa del sexenio vigente en las escuelas multigrado y qué futuro puede delimitar este acontecimiento en la orientación de la profesionalización docente y en el destino de la docencia de educación rural marginada.

En relación al capítulo IV, es la parte fundamental del proyecto, se derivó a partir de algunas voces magisteriales de la sierra norte del estado de Chiapas, siendo que éstas son la esencia del análisis e interpretación de la exploración. La exposición narrativa de los hallazgos está estructurada por unidades temáticas, en donde también se respeta una secuencia cronológica. Finalmente, se plantearon una serie de recomendaciones que tienen una viabilidad para redimensión curricular del centro formación continua. Además de ofrecer una redimensión a la práctica docente dentro de la escuela multigrado.

CAPITULO I.

CONTEXTO DE LA ESCUELA MULTIGRADO CH'OL DONDE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Marco histórico: situación social y lingüística a nivel regional Ch'ol de la variante de Tumbalá

De acuerdo a Alejos (1998), en su libro *Ch'ol/kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*, sostiene que en la última década del siglo XIX, las políticas federales y estatales optaron como progreso la colonización e inversión extranjera. Por lo tanto, esta concepción fue más bien una ventaja para los migrantes europeos. Es así como se crearon las gigantes olas de poder latifundista, así también el despojo inmenso a comunidades indígenas. El Ch'ol llegó a tener patrón o *kaxlan*⁷. Alguien ajeno a su contexto cultural y social. El impulso de lo anterior es el apogeo de la esclavitud en los Ch'oles. Lo cual se vio, y de acuerdo a Alejos (1999: 44), de la siguiente forma: “La German-American Coffee Company operó en la cuenca del río Tulijá, en los municipios Ch'oles de Salto de Agua y Tumbalá; según Benjamín⁸, esta compañía se formó en 1903, llegando a ser la segunda inversión norteamericana más importante de Chiapas”. Como materia prima, para este tipo de economía ligado en la producción de café, eran los Ch'oles. Eran mano de obra barata en las fincas.

Por cierto, muy pocos, con cierto grado de independencia de las fincas trataban de buscar sus propios ingresos económicos con la agricultura y crianza de cerdos para venderles la manteca en Salto de Agua, Alejos (1998). Bajo el mismo autor abordaré un resumen en torno a la creación de pequeños ejidos:

Con el estallamiento de la *Revolución Mexicana*, se logra ver la existencia de la opresión indígena por parte de extranjeros y latifundios a nivel nacional. Después surge una reorganización social, educativa, agraria y otros para el sector campesino e indígena. En el Estado de Chiapas los logros de la *revolución* llegaron de manera muy lenta, ya que la clase opresora (*terratenedores*), entre 1914 y 1920, trataron de generar un conflicto bélico en contra de la intervención federal. Como resultado de este conflicto, resultó vencedora la *oligarquía* de ese entonces; estableciendo ellos y con el *presidente* Obregón un acuerdo derivado de las

⁷ Hasta la fecha en la cotidianidad del Ch'ol se le da pronombre personal a la persona ajena a la cultura, en este caso mestizo o extranjero, como *Kaxlan*.

⁸ El autor Alejos le retoma sus obras que hablan acerca de las condiciones Ch'oles de esa época.

posteriores reformas administrativas. De esa forma se reivindicó la restitución de tierras a los pueblos, llamándose este proceso como la *reforma agraria*. Es a partir de este proceso, se crean *los pequeños ejidos*. Es hasta el cardenismo (1934-1940) con la postura socialista, marcha con proceso revolucionario la reforma agraria.

Como deducción, es entre los indicios de la reforma agraria y su establecimiento total con Lázaro Cárdenas o Cardenismo en donde se fundaron San Agustín y Lote 8. La fundación, posiblemente, tuvo su establecimiento en la década de los 40. Cabe destacar que actualmente ha existido un cambio de infraestructura en las comunidades, pero el escenario educativo demanda mayor atención pedagógica y mejoramiento de ambientes de enseñanza.

Una vez descrito el trayecto histórico del Ch'ol es preciso detallar también la estadística regional. En donde se toma en cuenta la parte sociodemográfica y lingüística. Así también, de la repercusión de la década de los 90's en las dos comunidades.

1.2 Estadística sociodemográfica y lingüística a nivel regional de los Ch'oles

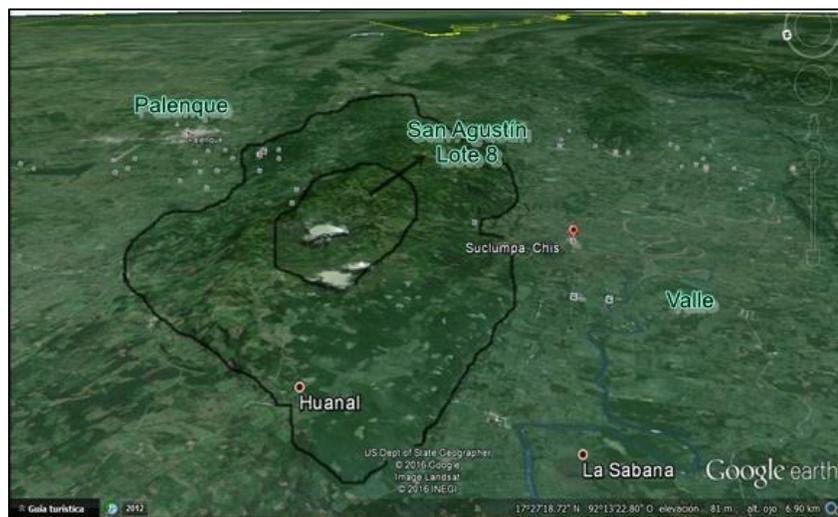


Ilustración 1. Vista panorámica de la ubicación de las dos comunidades. Elaboración propia. Fuente: Google Earth (2015).

El proyecto de investigación se desarrolla en uno de los municipios (en este caso es Salto de Agua) del Estado de Chiapas, en donde se habla el Ch'ol y Tzeltal. Se encuentra en la región selva y al norte de Chiapas. Como se ve en la Ilustración 1, la característica de esta ubicación geográfica es por la cuenca del río Tulijá, ubicado en una gran parte de la región, que ofrece la pesca y suministro de agua para la agricultura. San Agustín y Lote 8 forman parte de las

Sierras del Norte de Chiapas y un segmento de la Sierra Lacandona. De acuerdo a INEGI (2010), el municipio de Salto de Agua está formado de 307 localidades; sumando un total de 57, 253 de población.

Al mismo tiempo, UNICEF (2010) ubica a Salto de Agua entre los 48 municipios con grado de marginación muy alta, lo ubica en el 18 lugar en el contexto estatal, con un índice de marginación de 1.3947. Es desde este escenario descrito en donde el ámbito político, educativo, económico, lingüístico, cultural y social, forman parte de la cotidianidad del contexto rural y docente de escuela multigrado. A sabiendas de la particularidad de este contexto, al docente se le encarga sobrevivir su labor, y desarrollo de su formación, en donde la comunidad, el alumno y él luchan contra corriente. Terminan entonces siendo parte de un aglomerado que tiene algún destino indeterminado.

Como adición, la población del Estado de Chiapas, y como causa podría ser con el afán de conocer escenarios y modos de vida con mayor satisfacción económica, forman parte de la migración interna. Tan sólo 105, 858 personas radicando en otra entidad, salieron de Chiapas INEGI (2016).

Asimismo, a nivel internacional INEGI (2016) muestra lo siguiente: en el Estado de Chiapas de cada 100 migrantes, 94 se trasladaron a los Estados Unidos. Bajo la orientación de contextualización del escenario desde donde se forma y desempeña el docente rural le daré continuidad de acuerdo a la estructura de la siguiente parte del trabajo.

1.3 El caso de San Agustín y Lote 8

Las comunidades mencionadas tienen un proceso histórico paralelo. Tanto en la comunidad de San Agustín y Lote 8 los habitantes son hablantes de la lengua Ch'ol (de la variante de Tumbalá). El proceso de establecimiento de este grupo étnico de la región sierra pasó época de esclavitud, familiarización con la Revolución Mexicana y reforma agraria y/o cardenismo. En este devenir histórico se ha mantenido la lengua indígena, en la siguiente tabla se muestra su condición.

Tabla 1. Población de 3 años y más, con condición de habla indígena.

Localidades	Condición de habla indígena		
	Población de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena	Hablan alguna lengua indígena y no habla español	Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y habla español
San Agustín	267	136	131
Lote 8	351	155	194

Fuente: INEGI (2010).

De acuerdo a la Tabla 1, del total de hablantes de lengua indígena 30,243 hablan español. Desde luego, hay monolingües: en donde sólo hablan su lengua materna, ya sea el Ch'ol o español. En este sentido, una política educativa buscadora de castellanización y homogenización no garantiza el aprendizaje y desarrollo social, económico y la llamada civilización de una región indígena. Considerar como medula de una política la idiosincrasia indígena, su filosofía, matemáticas ha sido todo un desafío.

Mientras tanto durante la década de los 90's, la comunidad tanto de San Agustín y Lote 8 en su fundación experimentaron sucesos del cardenismo y políticas educativas de ese entonces. Para abordar esta parte, es necesario comenzar con el resultado de una conversación (entrevista no estructurada) con dos señores de las comunidades.

Yo estudié mi primer año de primaria en la comunidad Zapata, Municipio de Tumbalá. Actualmente, la localidad ya debe ser un pueblo o municipio. Dejé mis estudios por razones personales. Llegue en la comunidad (San Agustín) aproximadamente a la edad de los 20 años, ya con pareja. Cuando recién se fundó la escuela los docentes eran conocidos como alfabetizadores. En ese entonces, los padres de familia como parte de nuestra obligación era pagar a los docentes, le dábamos de comer a los docentes. Como gran dificultad observada como padres era la cuestión económica, teníamos que solventar necesidades y pagar al docente; se aumentaba la necesidad. (Señor Augusto Álvaro, edad de 68 años, 2016. De la comunidad San Agustín)

Yo soy originario de una Ranchería Jól jamil municipio Tumbalá ahí mismo estudié mi primaria. Dejé de estudiar hasta el cuarto año. Los primeros pobladores de Tumbalá, o alrededor, trabajaron en zona cafetalera para alemanes y personas de E.U en donde ellos llegaron a instalarse con todo su maquinaria. Mi papá [...] vivió parte de esta época aún.

Cuando les pagaban era medio dinero (moneda en forma de triángulo), que sólo tenía valor en las tiendas del dueño del cafetal, decía (el papá de Don Pascual). Ya vine casado de Tumbalá y mi mujer estaba embarazada. Antes no era como hoy, aunque uno quiere recibir un salario más alto pero no había como. (Señor Arnulfo Peñate, edad de 68 año, 2016. De la comunidad de Lote 8).

Como adición, surgen paulatinamente acontecimientos muy particulares en cada fundación de ambas comunidades. La historia ha señalado en la comunidad compromiso a lo comunal desde su interior, pero cuando trata de adaptarse ante cambios externos pareciera que desconoce este contexto, lo considera algo voraz y que implica sobrevivir de alguna manera. En esta sobrevivencia donde se cohesiona la parte educativa y económica en las comunidades. Dentro de estas localidades ante el cardenismo lograron tener autonomía para trabajar la tierra y han mantenido vigente un conocimiento tradicional sobre la producción agrícola; posiblemente, este tipo de actividad podría ser factor que dificulta sustentar los gastos de la nueva generación en sus estudios cuando van subiendo de niveles.

Cabe destacar que “la reforma agraria significaba, al mismo tiempo, la aniquilación de la fuente del atraso y el comienzo de una era de aprovechamiento real de la tierra” (Citado en Córdoba, 1976: 99). Desde luego, en esta reforma estaba directamente proporcional a los contextos céntricos y adecuados al progreso. Posiblemente, para las dos comunidades ante lo anterior podrían ser inicios del abandono económico y educativo. Es decir, en su momento, “Cárdenas canalizó la mayor parte de los recursos disponibles hacia los núcleos ejidales más explosivos y que estaban mejor ubicados en el panorama económico nacional” (Córdoba, 1976:111). Dentro de esta canalización por la ubicación y características particulares no fueron considerados las comunidades. Mediante el abandono, probablemente, ambas localidades desde ese entonces han tenido un conflicto con la educación escolarizada, es decir, se ha dificultado una armonía en donde la escuela y el contexto sean bisagra. Actualmente, como cobertura del sistema impone en estos escenarios espacios laborales y educativos que no han tenido un apoyo pedagógico, porque es como acomodar un telón en la cual los actores, en este caso docentes, cotidianamente practican un papel que desempeñar. Tan sólo son actores, tanto comunidad y docentes hasta el momento son sujetos que se les oculta su existencia.

El contexto actual donde se desempeña el docente indígena es un espacio donde alcanzar una transformación, y en su alrededor de él, se han creado teorías, tecnologías de la información para la enseñanza-aprendizaje, basadas en una fundamentación científica. En resumen, existen un número adecuado de herramientas pedagógicas y didácticas pero poco se han ocupado para enseñar a dudar, a criticar y construir en sociedad y muy poco ha tenido lugar en los contextos rurales. Existe hasta el momento y empezando desde la educación básica “[...] necesidad de formarse como sujetos sociales críticos y no como sujetos repetidores y reproductores de conocimientos atomizados y desarticulados entre sí” (Herrera, 2014:141). Como adición, el formar sujetos críticos parte de su cobertura es empezar a liberar al hombre, a que no termine siendo un recurso, a que no termine siendo una máquina de competencia con otro humano. Si se le da vigencia a la atomización, el conocimiento y la sociedad seguirán propensos a un retroceso.

Ahora bien, bajo el tema de contextualización, la siguiente parte del trabajo su contenido tiene un enfoque social a nivel regional sobre factores delimitados y acordes a las localidades.

1.4 Lo político, económico, religioso y geográfico de San Agustín y Lote 8

Las comunidades son vecinas dentro de un espacio político y con desarrollo económico estable. Han venido cruzando escenarios de un contexto político que poca claridad y trascendencia mayúscula ha tenido en el combate a la pobreza y desigualdad educativa; pareciera que únicamente los actores políticos han estado para contribuir con mayor escala en la reactivación económica y para despojar al pueblo Ch’ol. Posiblemente, son parte de una cúpula de poder participes en la delimitación del futuro de la región. Por lo tanto:

Los Ch’oles viven ahora sujetos al incierto mercado internacional del café, prisioneros de las políticas de monocultivo y sin una verdadera alternativa económica para el futuro, vendiendo barato sus productos agrícolas a los voraces comerciantes y cada vez más dependientes del exterior para asegurar su mera subsistencia alimenticia. Mientras el mundo moderno avanza aceleradamente, pueblos como los Choles rezagados y la brecha se profundiza y ensancha con el paso del tiempo (Alejos, 1998: 327).

Por lo visto, la economía para el Ch'ol y otras etnias hasta ahora enfrentan dificultades en la mejora agronómica y tecnológica. Se aumentan los desafíos y existe un hambre de esperanza para el indígena, dicho de otra forma, la población crece y la producción agrícola decrece. No obstante, la producción agrícola es la médula para el desarrollo económico en la sierra. Actualmente, la actividad agrícola tradicional necesita del tipo de mejoras mencionadas porque así se puede facilitar aún más una satisfacción económica, alimenticia y apoyo en la educación escolarizada para la nueva generación. Mientras tanto, lo anterior son similitudes muy visibles en ambas comunidades. Actualmente, en este contexto laboran docentes formados en una diversidad de instituciones, demandan mayor apoyo en ambientes de aprendizaje, pero es importante subrayar la vitalidad de particularidades nutritivas para la enseñanza, ya sea el espacio geográfico en donde abunda la riqueza en flora y fauna, para apoyo en distintas asignaturas, o la solidaridad de los padres de familia.

Para desarrollar aún más el tema es necesario trabajar las similitudes más comunes y observables en ambos lugares.

1.4.1 Cobertura política en el contexto Ch'ol

En esta parte del trabajo, me limitaré a hablar del gozo de derecho de docentes y alumnos en el ámbito educativo, y está estructurado en dos partes: a) el derecho a estudiar y b) la cobertura política en el contexto Ch'ol. De esta manera, sí el ámbito político forma parte de las similitudes en las comunidades es importante concebir la forma en que se familiariza con el contexto educativo.

Es preciso empezar a delimitar la función del Estado; en donde la visión política que maneja el trabajo es el institucional y se empeña en observar su relación con el derecho educativo. De acuerdo a González (1999: 15) “El Estado es una agrupación de hombres que viven de un modo estable y permanente en un territorio determinado y que están ligadas entre sí mediante múltiples vínculos de solidaridad: morales, culturales, religiosos, económicos, raciales”. La estructura social termina siendo un diagrama, en donde los vínculos se componen de papeles. En el campo de interrelación de esta composición es necesario de orden, para mantener la armonía, es también en esta labor donde la educación escolar es vista como un ente que

ofrece la unidad social, basada en conocimientos, valores y principios. Mientras tanto, es importante especificar la convivencia del derecho con la educación escolar rural, la cual se abordará en la siguiente parte de este trabajo.

a) El derecho a estudiar

La educación, desde el docente y alumno al parecer, es el fruto de una herencia bien estructurada. Es decir, el rendimiento académico es el aprendizaje del docente, de los padres de familia y la riqueza del contexto cultural y social. Pero, ¿cómo adquiere papel el derecho a la educación en este contexto histórico? Mientras tanto, en México se han hecho un conjunto de reformas institucionales, que solamente tienen una verticalidad en la situación educativa, económica y política del indígena. Se excluye en ese conjunto de reformas la identidad indígena (docentes y padres de familia) para trasladarlos a una desaparición lenta de su lengua y cultura. Es así como termina mejorándose la retórica plasmada en la constitución, y el ser indígena se le desvaloriza su derecho y sigue siendo sinónimo de pobreza intelectual y económica. Por ejemplo:

La reforma constitucional del 2001 en México, así como las reformas constitucionales y leyes estatales vistan en su conjunto, aún no han propiciado soluciones estructurales a los problemas y violaciones de los derechos que afectan a los indígenas en el país. (Cisneros, 2004:88).

Es desde ese escenario en donde la cultura indígena goza de sus derechos educativos, lingüísticos y de otras retribuciones. También el docente de escuela rural forma parte de este tejido y durante su formación cruzó políticas educativas y semejantes cotidianidades de los niños de hoy. A los infantes, es probable que se les pueda predecir su futuro. Es decir, la educabilidad⁹ de la nueva generación puede ser puente para ser trasladados a una calidad de vida o ubicar los en el mismo escenario, ya sea caracterizado por la desatención del desarrollo económico desde la agricultura.

⁹ Esta observación puede abrir debates, críticas, y en lo particular, sin deslindarnos de la riqueza cultural, social y lingüística existente, en las comunidades indígenas es sumamente importante la contribución en actividades puede ofrecer un mejoramiento en su desarrollo económico como apoyo para la continuidad de estudios básicos y apoyo pedagógico a docentes de educación primaria.

Cabe mencionar, que terminar una educación básica, desde un contexto rural no garantiza conseguir un empleo con una mejor retribución; darle continuidad a este nivel educativo demanda mayor inversión y muy contados en la región sierra Ch'ol invierten en los estudios de la nueva generación para la media superior y nivel superior. Atrás de estos niveles educativos quedaron anhelos de niños y jóvenes para ser ingenieros, enfermeros e incluso docentes.

Como complemento es de vital importancia analizar la siguiente tabla.

Tabla 2. Rezago social en Lote 8 y San Agustín.

Lote Ocho (La Gloria)	2005	2010	San Agustín	2005	2010
Población total	328	379	Población total	288	296
% Población de 15 años o más analfabeta	40.63	<u>30.35</u>	% Población de 15 años o más analfabeta	51.02	<u>36.08</u>
Grado de marginación	Muy alto	Muy alto	Grado de marginación	Muy alto	Muy alto

Fuente: CONEVAL (2016). Chiapas /Rezago Social. En: Descargar Excel para localidades 2000,2005 y 2010.

De acuerdo a la Tabla 2, en donde se refleja el panorama de ambas comunidades, el caso de Lote 8, de 2005 a 2010 al restar el porcentaje de población de ambos años (de 15 años o más analfabeta) decreció con un 10.28 %. Mientras tanto, en el año 2010 se aumentó con una cantidad de 51 personas. Como deducción, al parecer entre más se aumente la población, más se disminuye el analfabetismo; dicho de otra forma, la nueva generación asiste a la escuela. Lo mismo sucede con San Agustín, en 2005 el analfabetismo era del 51.02%, al restarle el porcentaje que ofrece el año 2010 disminuyó a 14.94%. En estas comunidades, durante este lapso de años, decrece casi de manera similar el analfabetismo. En 2005 Lote 8 era el 40.63% de la población y San Agustín con un 51.02%. Al llegar 2010 en la primera comunidad decreció a 10.28% y en la segunda a 14.94%. Desde luego, se concluye que ir a una escuela es no ser analfabeta. Mientras tanto ser analfabeta al parecer significa estar en grados de marginación. Este concepto es muy emblemático y ser alfabeto, ante instrumentos de cualificación, es excluir las pedagogías propias y/o los saberes comunitarios, es asimilar todo un bagaje cultural muy diferente al contexto indígena.

Ahora bien, si el indígena se recarga en la educación formal como opción para una vida de mejor calidad ¿qué se requiere hacer para no menospreciar su identidad y buscar, desde dónde está ubicado él, de manera social y cultural una calidad de vida? Como respuesta a la

pregunta, estructurar una calidad al contexto rural se le debe valorar su existencia, darle voz y voto en su diseño educativo, jurídico y económico. Así también, el estudiante tiene todo un sistema de producción basado en la cosmovisión, en los saberes comunitarios, basado en la matemática indígena y estos deben ser los manantiales que permitan fluir una práctica docente sin que rijan un modelo de cualificación basado en integrar a la cultura indígena en parámetros de vida estandarizada¹⁰, se les ha fragmentado su identidad lingüística, social y cultural.

b) Cobertura política en el contexto Ch'ol

Esta parte del trabajo se abordará como la cobertura política adquiere lugar en el contexto Ch'ol. Desde el vientre institucional, al parecer termina siendo el lugar donde se puede teorizar para posibilitar una ilusión que no cuaja en la situación indígena. Citando a Franzé (2004: 54):

“en un sentido preciso y restringido, política es la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación específicamente política, que en la actualidad es el Estado. Queda entonces claro, que se está hablando primeramente de sujetos que se desempeñan en el vientre institucional del Estado”.

Ahora bien, el ecosistema político en las comunidades está estrechamente ligado al dominio de unos cuantos sujetos que se hacen llamar políticos, dejando a un lado principios y valores que le dan perfil a la calidad de persona, se opta por violentar la ética. En este juego de poder, entra en la competencia partidos políticos muy comunes, como: Partido Verde Ecologista de México (PVEM), Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido MORENA (introducido en la región el 2015). Por lo tanto, la sociedad de masas se convierte en peldaños para conquistar al poder. Se deja marchitar la colectividad y prevalecen las necesidades particulares del dominador. De acuerdo a este proceso, el político según (Franzé, 2004): es ser un político vanidoso cuando como fin común de él es aprehender el deleite de la sensación de poder; es decir, es tomar decisiones que afectan de manera negativa a los demás.

¹⁰ Con esto me refiero que muchas veces, se analiza el contexto rural desde un ámbito fuera de su idiosincrasia y se le intenta integrar a un contexto fuera de emergente necesidad, por decir, de recibir una educación optimizada en lugar de ofrecerle una educación en donde él exista y ocupe su conocimiento de saber pescar y no recibir un suministro temporal.

Parte de estos ámbitos es importante abarcar el tema económico de la sierra norte de Chiapas.

1.4.2 Condición y actividad económica

Cuando se habla de economía, desde un contexto indígena se relaciona con la condición de escolaridad o educación formal de sus habitantes. Pareciera que ser monolingüe (hablar y no escribir la lengua indígena, tampoco el español) delimita aún más pobreza¹¹. Ahora bien, con todas las circunstancias de las comunidades de Lote 8 y San Agustín han venido buscando alternativas de satisfacción económica. Es muy importante tomar en cuenta lo siguiente para una redimensión económica, es decir, el contexto rural se basa en el trabajo arduo, pero hasta ahora no han tenido un desarrollo en su economía. Algunos de los factores que podrían incidir son:

- Porque su actividad agrícola es tradicional y pasa ante evaluaciones estándares sobre producción tecnificada y comercial, en donde se mide cuestiones fitosanitarias y monopolios.
- Porque hace falta incentivar en la agronomía y tecnología agrícola en la sierra.
- Porque hace falta más capacitación educativa (para inversión en el campo) y agronómica.

Sin sostener una visión muy mercantil, son algunos de los factores muy resaltantes en la región indígena. Parte de la cobertura de estos factores es el desarrollo económico éste influye en la calidad de vida y educativa del contexto. Posiblemente, mucho se debate si es primero un buen cimiento de educación para participar activamente en la mejora económica, pero ¿qué es calidad económica desde el escenario rural indígena?¹² Como respuesta, entrar al juego voraz del mercado comercial implica la mercantilización de la tierra, en donde la cosmovisión y el sistema de producción tendrían poca relevancia en el ámbito cultural, por ende, se debe respetar esta particularidad conjuntamente con la comunalidad y no fomentar la competencia e individualidad.

¹¹ En la Tabla 2, vista en la página 25, se logra apreciar el crecimiento del alfabetismo y que no garantiza derribar la pobreza, más bien es necesario analizar que es desarrollo económico desde los contextos rurales y desde la coyuntura del capital cultural con la escolaridad.

¹² Esta pregunta está delimitada para la actividad agrícola que trabaja con mayor rigor y no abarca la actividad ganadera que prevalece ya en las comunidades de la sierra.



Fotografía 1. Plantas de Maíz. Autor: Díaz Peñate G A (2015).

Hasta el momento las dos comunidades tienen como actividad principal, para el desarrollo económico, la agricultura. Su actividad es temporal, se siembra maíz (esta actividad se puede ver en la fotografía 1), frijol, calabaza, chile, plátano, caña y entre otros. Muy pocas veces se llegan a vender el maíz y frijol en Palenque, esto se debe por su bajo precio. La actividad ofrecedora de más fruto económico era la cosecha del Café. Ahora la producción decreció, sólo hay para autoconsumo, se debe a que las plantas padecieron una enfermedad en las hojas, en donde por sí solas se ponían amarillo y se caían de la mata. Hoy en día, se viene sembrando de nuevo lo conocido allá como X'pek kajpé (Café Chaparro) ya que la mata de café no alcanza tanta altura y es resistente a cualquier enfermedad., según los campesinos dedicados a esta actividad. El decrecimiento de la producción, posiblemente, aumentó más la migración del campo a la ciudad, se deja la familia en la comunidad y el padre o algún hijo mayor se trasladan a la urbe en busca de trabajo. Como mano de obra, en la cosecha del café, es toda la familia donde entra activamente el trabajo infantil indígena.



Fotografía 2. Planta de café (x'pek kaj'pe-planta mediana). Es la variedad resistente a enfermedades. Autor: Díaz Peñate G A (2015).



Fotografía 3. Planta de plátano macho dentro de una parcela de café Autor: Díaz Peñate G A (2016).

Como se puede ver en la Fotografía 2, la planta de café se conoce como x'pek kaj'pe y resistente a las enfermedades. Cada parcela de café es considerado orgánico, porque el campesino no ingresa en su terreno herbicidas, es decir, para limpiar las malezas se ocupa el machete. En esta actividad se debe cuidar de la serpiente llamada la nauyaca, que para los Ch'oles es la más peligrosa de la selva tropical. La piel de la serpiente no se logra distinguir entre las hojarasca.

De acuerdo a la Fotografía 3, dentro de una parcela de cafés puede haber plantas de plátano, chayotes, hierva mora y entre otras. Se ha fortalecido como actividad de complemento económico la ganadería. Es común ver ahora potreros desde la selva. Para los trabajadores de esta actividad, beneficia también la economía y de ambas actividades (agricultura y ganadería) se derivan el ingreso familiar para satisfacer la necesidad educativa e insumo familiar. Al parecer lo menos básico es la inversión en el estudio de los hijos, pero si la participación más importante de éstos en la actividad agrícola. Es decir, el ingreso que

genera la actividad no es proporcional a las necesidades, alcanza para lo básico en una familia donde cada integrante tiene una diversa demanda acumulada.

Como parte de este proceso de contextualización, es importante tomarle importancia al ámbito religioso.

1.4.3 Práctica religiosa

En las dos comunidades existen prácticas religiosas y son: presbiteriana, católica y pentecostés. En cada religión se tiene un orden y, desde el establecimiento de cada una, respetan la organización interna de cada comunidad. Ahora bien, el pertenecer en una de esas iglesias es concebir una forma de vivir la vida. Así también, todas las religiones respetan la bandera, de tal manera que en la escuela los niños hacen todo lo respecto a los honores a la bandera.

Históricamente, los Chóles se empezaron a familiarizar, con la religión ajena al politeísmo e incluso con el catolicismo, mediante las personas del Instituto Lingüístico de Verano¹³. De esa forma los Wiñik empezaron a leer en su propio idioma y excluir de su cotidianidad el creer en deidades. En el libro Chól/ Kaxlan de José Alejos (1999) retoma las anécdotas de John Beekman, que fue un integrante del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Entre las experiencias de John Beekman, toma en cuenta lo siguiente: “Según el autor, antes de su llegada a aquella comunidad, la situación era terrible. Los hombres golpeaban a sus mujeres, las borracheras de fin de semana mantenían a los niños aterrorizados. Pero las enseñanzas morales han cambiado las cosas” (Alejos, 1999: 196). Hoy en día todavía prevalece de manera minoritaria la consulta a los curanderos. En la religión protestante y evangélica no se acepta este arraigo desde tiempo antaño.

Aunado a lo anterior, considero que ellos no creen ni siquiera en deidades, sólo en un Dios. Cabe mencionar que el mismo Beekman es retomado su observación, en libro de Chól/ Kaxlan, Alejos (1999) cuando él señala como reto difícil para los Chóles es excluir de su cotidianidad la consulta al curandero; pero hace un agregado, como parte de la cotidianidad la medicina, el hervir agua para beber, conocen nombres de medicamentos e incluso algunos

¹³ Véase Antecedentes de alfabetización en lengua materna. Alejos (1999).

ya saben inyectar. En relación a esta parte del trabajo es importante complementarlo con la siguiente tabla.

Tabla 3. Religión.			
Entidad federativa	Municipio	Religión	Población total
			57,253
Chiapas	Salto de Agua	Católica	23,778
		Protestantes, Evangélicas y Bíblicas diferentes de evangélicas	27059
		Población con otras religiones diferentes a las anteriores	18
		Población sin religion	4,049
		No especificado	2,349
Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda 2010.			

En la Tabla 3, ubicándonos en estos tiempos, se puede observar un reacomodo social en relación a la práctica religiosa. En la protestante y evangélica le falta poco para tener el 50 % de toda la población, de acuerdo al cuadro ahora tiene un 45.24% de población de 4 a 60 años y más. Cabe destacar una propagación de múltiples religiones. Conservándose todavía un total de 4, 049 de población sin religión. De las religiones conocidas excluyen en su cotidianidad (excepto la católica) momentos que eran significativos antes de la familiarización con alguna creencia, coloquialmente se conocen como paganismo¹⁴. Han encontrado otra forma de concebir la vida. Se debe respetar esta voluntad, es claro que termina siendo parte de un componente formativo, pero forma parte de una integridad como persona e incluso como algo extra-curricular. Así también, en el desempeño docente puede repercutir en la planeación de actividades la trascendencia de la práctica religiosa, porque es posible que la comunidad y alumnos van adicionando en su cotidianidad y racionalidad otras formas de ver el contexto cultural, por decir procuran no participar en el Día de Muertos.

Como último componente de contextualización anexaré la ubicación del ámbito geográfico de San Agustín y Lote 8

¹⁴ Como consulta a chamanes o asistir en sus prácticas de ritualidad que realizan.

1.4.4 Ejido San Agustín: ámbito geográfico



Ilustración 2. Ejido San Agustín y el panorama del valle del río Tulijá. Elaboración propia. Fuente: Goole Earth (2015).

El ejido San Agustín se encuentra, aproximadamente, como a dos horas con veinte minutos de Salto de Agua. De la comunidad al municipio, se camina una hora y media a pie, bajando la Sierra Norte con dirección al Valle del río Tulijá. Después se toma la combi¹⁵ circulando en la carretera Palenque-Salto de Agua o viceversa, que es la vía de comunicación y de comercio de la cuenca del río Tulijá, como se ve en la Ilustración 2. Actualmente, la mayoría de las personas optan en tomar la camioneta para irse a Palenque cuando hay necesidad de compra de material útil en la actividad agrícola. Asimismo, se hace con la necesidad de comprar mercancía para la tienda de abarrotes. Haciendo una aclaración, el recorrido de la camioneta es de la comunidad a Palenque. Solamente cuando hay un evento importante la camioneta llega hasta el municipio. En la siguiente fotografía se puede observar el panorama de la comunidad.

¹⁵ Se conoce de esa forma los carros de la marca Urban o semejante al diseño o modelo del automóvil. En la carretera circulan dos cooperativas: el primero es *Pasbijonla* y *Xumulja*. La combi pasa en la carretera Salto de Agua-Palenque.



Fotografía 4. Vista panorámica de San Agustín. Autor: Díaz Peñate G A. (2015).

De acuerdo a la Fotografía 4, y de manera general, son casas con techos de lámina y paredes de cemento y block. Para entrar en los hogares de cada familia se suben pequeñas veredas. Por la elevación de sus caminos, el municipio no le puede mejorar sus calles porque por lluvias de casi todo el año está propenso a deslaves.

Independientemente de lo anterior, la comunidad no deja de ser bella por su rica vegetación en flora y fauna. Facilita en gran manera la enseñanza-aprendizaje en biología, botánica, geografía, por decir algunas disciplinas. Actualmente, el ejido experimenta un cambio lento, es decir, hoy en día cuenta con luz eléctrica, agua potable y letrinas de fosa séptica. Es resultado de la comunicación de terracería y su conexión con las principales ciudades cercanas. Es decir, eso permite la entrada de recursos necesarios para su crecimiento en infraestructura. Anteriormente, era complicado porque la única vía de comunicación existente, entre Palenque y Salto de Agua, era bajarse a pie en la Sierra para tomar la combi (descrita anteriormente); eso impedía el comercio, y mejoramiento infraestructural de la comunidad. En resumen, tan sólo cargar un bulto de cemento en pendientes elevadas es agotante, aparte sin suficiente agua en el hogar ¿para qué le serviría un Ch'ol de San Agustín el cemento?

1.4.5 Ejido Lote 8: ámbito geográfico.

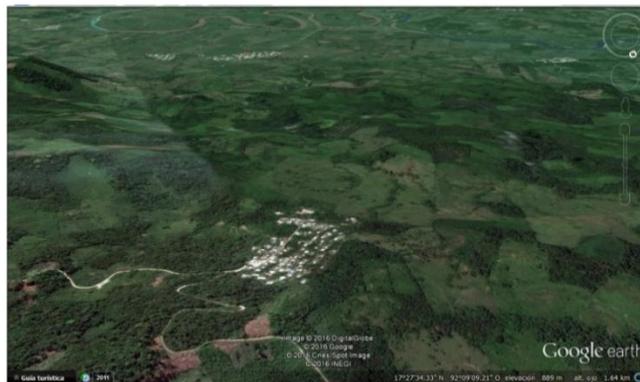


Ilustración 3. Ejido Lote 8 y el panorama del valle del río Tuliá
Elaboración propia: Fuente: Google Earth (2015).

Tanto la comunidad de San Agustín y Lote 8 tienen una virtud en particular, es decir, se caracterizan por el fruto de su esfuerzo en la siembra de frutas, legumbres y verduras. Los campesinos llegan a venderlos en la comunidad de Suclumpá¹⁶. Ahora bien, para llegar a Lote 8 se tiene que caminar dos horas, subiendo montañas elevadas (como se ve en la ilustración 3). Se empieza el recorrido desde Suclumpá.

Para hacer alguna documentación en el municipio para cualquier necesidad, la bajada se hace con un tiempo aproximado de una hora y media. Después se toma la combi en la misma comunidad en donde se empieza el recorrido. La carretera de terracería en Lote 8 comunica Salto de Agua y Palenque. El viaje realizado, seguidamente, por la camioneta es de la localidad a Palenque. Esto se debe, probablemente, que en esa ciudad se puede encontrar lo necesario para cualquier actividad cotidiana. Como ejemplo, cuando hay una urgencia médica y no cuenta con el equipo necesario, mayormente, los Chóles son trasladados de Palenque a Villahermosa, Tabasco.

¹⁶ Por su ubicación céntrica en el valle, se podría decir que es un lugar apto para la comercialización de productos del campo. Sobre todo bajan en los días jueves cuando se pone un pequeño mercado en el parque de la comunidad.



Fotografía 5. Vista panorámica de Lote 8. Autor: Díaz Peñate G A.

En el panorama de la Fotografía 5, se observa la comunidad de Lote 8. En los días nublados es muy favorable para ser rodeado de neblinas. La comunidad está entre lomeríos, por esa situación se impide el mejoramiento de sus calles. Es decir, por sus pendientes y su situación climática con lluvia casi todo el año sufre de escurrimiento de tierras o deslaves. El alrededor está formado de selva tropical y así también de potreros. Es con esta última parte de la contextualización en donde se cierre el primer capítulo. De igual forma, se le dio importancia para conocer desde donde se desempeña el docente rural. Un maestro de una escuela rural ha cruzado todo un flujo circular de ingreso y egreso en un salón de clases, es así como señala en el marco histórico, desde un contexto donde se conforma su conciencia social y cultural. Tanto la comunidad de San Agustín y Lote 8 han estado en la lista de los ejidos marginados del Estado de Chiapas. Las líneas que componen coordenadas para llegar a un punto, es decir, capital cultural y económico con la educación, están dislocadas hasta el momento. De acuerdo a lo anterior, los ejidos son como suelos desocupados y la falta de proceso para que lleguen a la germinación se debe a la escasa fertilización¹⁷.

En el capítulo II se empieza a detonar un importante análisis en la formación inicial y su articulación o desarticulación con la escuela mencionada.

¹⁷ En este trabajo se entiende este proceso como la existencia del indígena en la toma decisiones, en el reconocimiento total de sus derechos.

CAPÍTULO II.

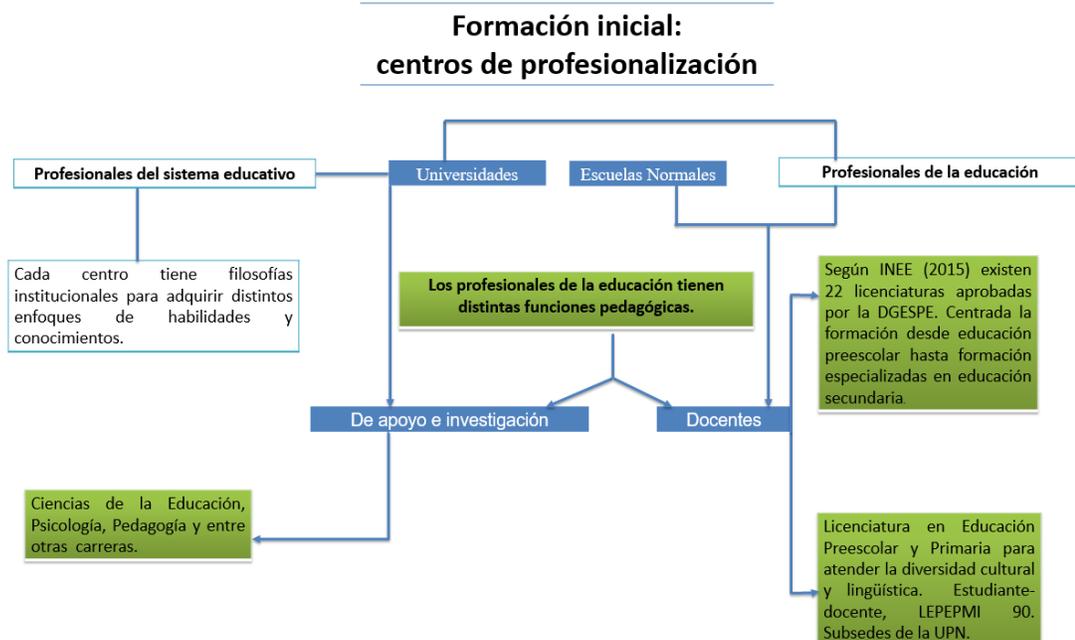
ARTICULACIÓN O DESARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL CON LA ESCUELA MULTIGRADO

Sofía: ¿Crees que el maestro es como una estrella?
 Isaí: es posible, puede iluminar universos,
 pero él nunca intercede cuando la manzana
 cae en el universo de su aprendiz.
 Sofía: No lo es todo cuando puede,
 lo es todo cuando se le complica crear.
 Gabriel Antonio Díaz Peñate

2.1 Formación profesional y docente

Ante los cambios permanentes en la sociedad en general, se han hecho reestructuraciones en la educación, no sólo básica, del país. Ante eso se busca formar profesionales comprometidos con las necesidades económicas, sociales y educativas del país. Desde luego, la formación conlleva largas etapas de desarrollo. Hasta ahora, es claro que existen diversos centros formativos, que atraviesan una serie de obstáculos para un alcance pertinente y urgente a las demandas, porque la sociedad cambia aceleradamente.

Diagrama 2. Formación inicial



Elaboración propia basada en Noguera, Sarramona y Vera, (1998: 106)

Ahora que se hablará de formación inicial es necesario destacar que es una etapa de profesionalización. La cual tiene distintos enfoques de intervención en el entramado social, de acuerdo a Touriñán (1990), “son *profesionales del sistema educativo* todos aquellos que trabajan en él, ya sea como psicólogos, médicos, sociólogos, etc. Pero sólo son *profesionales de la educación*, aquellos cuya tarea «es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado»” (Citado en Noguera, Sarramona y Vera, 1998: 105). Los profesionales son el resultado de distintos centros formativos. Cuando se está dentro de ese centro, es conocido como la profesionalización y, cada uno de ellos le responden a filosofías institucionales para adquirir distintos enfoques de habilidades y conocimientos. Mientras tanto, un profesional de la educación en su trayectoria formativa es para desarrollar aportaciones en el escenario educativo.

Sin duda alguna, la formación inicial de un profesional de la educación también está en manos de universidades y muy el caso particular de la formación docente le compete a las Escuelas Normales. En este último compromiso se encuentran también las subsedes de la UPN que se empeñan a formar estudiantes-maestros para atender la diversidad cultural y lingüística en México. Existe toda una diversidad de enfoques formativos y cada uno responde a una función pedagógica. Algunas son para apoyo a nivelación, actualización o investigación y es la cobertura que abarca las universidades. En resumen, “El universitario estará en el campo de la cultura universal, el normalista estará dedicado al conocimiento de la enseñanza científica” (Cabrera, 2000: 104-105, citado en Morelos, 2011: 90). Aclarando lo mencionado, una enseñanza científica es un saber especial de un docente frente a grupo, mientras tanto un universitario le facilita al maestro nivelación, actualización y apoyo formativo. Inclusive en la profesionalización aparte de asimilar y mejorar habilidades, se debe desarrollar rigurosamente los siguientes criterios¹⁸:

- Una obligación de servicio a los otros con cierta << vocación >>.
- Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica. (Shulman, 1998, en Fernández Cruz, 2006; citado en Tejada, 2013:173)

¹⁸ Sólo tome en cuenta algunos criterios.

Lo sustentado por los autores, realmente no es un proceso técnico, implica momentos de cambio y demanda “vocación”¹⁹, algo que no se estanca en una teoría o práctica sin ninguna transformación, y posiblemente se fortalece bajo la cobertura del desarrollo profesional. Entre la formación inicial y desarrollo profesional existe una coyuntura formada de necesidades y alternativas, es decir:

La formación, vinculada al desarrollo profesional, es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente). (Imbernón, 2000: 40).

En relación a lo anterior, y como aclaración, la formación no termina en la etapa inicial, es una perfección lenta. El camino al mejoramiento es el desarrollo profesional. Esta vía puede ofrecer también un momento de cambio, una posibilidad para atender las diversas necesidades que surgen en la evolución social. Como cierre, gozar plenamente de una calidad formativa ¿Implica recorrer detenidamente un cierto lapso de orden? Si es así ¿Cuáles son? En lo particular, para no tergiversar la formación y gestionar un filtro, y desde esa postura afirmar quien está destinado para ser profesional y docente, entran en juego: voluntad, responsabilidad, afición y compromiso permanente y autónomo; de esa forma es otorgarle dignificación y no homogenizar al formado.

Para desarrollarla función de la formación inicial, es preciso trabajar lo siguiente.

2.1.1 Función de la formación inicial

Como caracterización de los profesionales de la educación, ellos buscan una constante transformación en las prácticas pedagógicas. A modo de observación, conseguir esa transformación es dentro de un tejido cultural, lingüístico y social en constante movimiento. Dentro de este tejido se precisa la formación inicial y de acuerdo a Mercado (2010:151) es definida “como un trayecto donde se introducen al conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación y, parcialmente, a la práctica escolar y a la de

¹⁹Cabe mencionar que el concepto profesión ya ha tenido una trayectoria histórica y no es meramente de la época actual integrada de un dinamismo social e incluso el termino vocación está muy ligada con la profesión clerical.

enseñanza”. Esta conceptualización va muy dirigido a la formación de docentes. Esta etapa de desarrollo de conocimiento constante, probablemente no ofrece afición para adentrarse al ecosistema de la educación, porque esta virtud no solamente está entre líneas o letras, entre unos cuantos años en un centro formativo, se forma también a través: del tiempo, del equilibrio de experiencias en la práctica docente, en las expectativas y en la socialización de aprendizajes. Bajo la postura de otro autor clasifica esta etapa en dos pilares:

Esta etapa formativa del docente al dominio “descansará en dos pilares: en lo intelectual, los cursos que llaman en otros países de “fundamentos de la educación” (filosofía, sociología, historia y psicología sobre todo cognitiva), y en el campo del desarrollo humano, ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio de la personalidad y el sentido ético personal (Latapí, 2003:16).

Por lo visto, no se concentra solamente la formación en el escenario académico, también decide trabajar campos de desarrollo humano. Es un binomio en donde se mantiene un equilibrio, dicho de otra forma, para este presente trabajo, la formación inicial no debe descuidar la incidencia del entorno de la diversidad cultural y lingüística. Por decir, para un estudiante de nivel superior es de vital importancia enriquecerle su desarrollo, ya sea con su riqueza lingüística, su ciudadanía, su disciplina y son componentes para un hacer profesional. Es decir, “Decimos que un hacer profesional implica manejar un cuerpo de conocimientos elaborados, un cuerpo de conocimientos científicos, de manera que sea posible tomar decisiones personales para realizar intervenciones prácticas eficaces” (Aguerrondo, 2010:240). Lo que ayuda a construir un hacer profesional es un cúmulo de conocimientos cultivados-por parte del formado- en el pasado y presente. Es también de esa forma que se puede tomar decisiones contundentes, en un futuro, para la práctica.

Asimismo, de acuerdo a Wang (1988) es ocupado el término formación inicial con la finalidad de acercarse a las actividades formativas antes de entrar, y que pueden ser ocupadas, en un proyecto, es decir, es empezar a recorrer una etapa larga de un transcurso educativo. Así también, es en este recorrido largo, desde la formación es donde el formado va detectando sus necesidades, éxitos y circunstancias que tienden a llevarse a una atención educativa o social. Los factores averiguados son andamios que conllevan a fortalecer la formación inicial.; así también ofrece una gama de herramientas, y depende del formado tomar en cuenta esa ayuda. Es decir, para él se trata en otras palabras y vista desde la cotidianidad rural: escoger las mejores mazorcas (conocimientos) para otra futura siembra y

salvaguardar así lo más fructífero. Este proceso se le debe enseñar a un futuro docente y profesional en el centro formativo.

Ahora que se habla de una diversidad de centros formativos y con distintas perspectivas educativas y convivirán sus profesionales en un salón rural u otro. Sobre todo a los profesionales que su formación es para otra función, no para la enseñanza-aprendizaje, se adentrarán en una encrucijada de desafíos (aunque no necesariamente sólo ellos), es decir:

Los alumnos universitarios o, para ser más exactos, los planes de estudio consisten muchas veces en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzzle que nadie o casi nadie conoce, y que inevitablemente acaban por no encajar entre si, si es que el alumno llega a plantearse la necesidad de hacerlas encajar. (Monereo y Pozo, 2004:2)

Termina siendo el salón un lugar de experimento, o de cimiento para sostener un encaje, podría ser, es al mismo tiempo, un punto de partida para la familiarización de una incertidumbre o de su fortalecimiento. Por lo tanto, desde este escenario se demandan competencias para transformar, desarrollar y gestionar conocimientos dentro del tejido social. Cabe mencionar entonces que las universidades y centros de formación docente deben incentivar una autonomía y ofrecer un mercado laboral enganchada de la formación inicial con el perfil de egreso. Ha costado solventar matriculas en la Educación Superior y ha sido todo un desafío distribuir egresados en la dinámica social, es decir, el reto no es masificar ofertas educativas, más bien es ofrecer una formación marcada en la igualdad de oportunidades. Por lo visto, conseguir una igualdad está en manos de un orden mundial adentrada en la instituciones de nivel superior y demandante de capital humano. A modo de observación, este capital fluctúa en la periferia social.

Ahora bien, el presente trabajo adiciona en su cobertura analítica, aunque de manera diminuta, la incidencia de la diversidad cultural y lingüística en la profesionalización.

a) Incidencia de la diversidad lingüística y cultural en la profesionalización

Mientras tanto, ante tanta diversidad formativa, al palpar el trayecto formativo y muy en particular del profesional indígena, es necesario tomar en cuenta la demarcación realizada sobre educación Primaria Intercultural Bilingüe en la formación inicial por el acuerdo 492 y

651. En consonancia a estos dos acuerdos se vislumbra la interculturalidad. Desde luego, el concepto mencionado tiene cobertura en contextos universitarios y escuelas normales. Se origina desde consideraciones hechas al artículo 2° de la constitución y otros reconocimientos teóricos y educativos a los pueblos originarios; por ende, la interculturalidad:

Aspira a analizar y mediar no sólo en los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino en relación a todo un contexto sociocultural, incluso lingüístico o interlingüístico, que profundice en las distintas concepciones y motivaciones de los actores educativos, en sus aspectos cognitivos y emocionales, como son aquellos que configuran una identidad personal, sociocultural o étnica. (Acuerdo 651, 2012: 5)

De acuerdo a lo anterior, como una visión particular, la interculturalidad no se encierra en un concepto académico, también toma en cuenta el contexto externo de un espacio educativo. En él existe una diversidad sociocultural y lingüística que definen la identidad personal. Hasta ahora ha sido ambigua para y en la formación del indígena, es decir, al centro formativo se le complica sustentarse en la diversidad, dicho de otra forma, su atención en la formación inicial no cohesiona con la cotidianidad rural. Por lo tanto, pareciera que la interculturalidad termina siendo como un espacio teórico y se le complica adquirir una trascendencia mayúscula en el escenario educativo rural. Durante el devenir histórico se han hecho preguntas y respuestas en la formación de profesionales indígenas para la educación; dicho de otra forma, “[...] si la formación debía o debe ser específica y diferenciada a la formación que recibe el resto del magisterio, si debe haber instituciones especiales para ellos y que tipo de formación pedagógica han de recibir [...]” (Rebolledo, 2014: 27). Mientras tanto, no es la intención de este trabajo profundizar si en realidad se academiza el concepto y que alcance ha tenido fuera del espacio formativo; es necesario ensamblarlo con la profesionalización.

Como aspecto medular de la formación indígena resalta el concepto interculturalidad para la inserción del formado en la profesionalización. Desde luego, el concepto no acredita habilidad o conocimientos para el proceso formativo y práctica docente. La habilidad lo entiende este trabajo como la herramienta para transformar; no sólo es proceso de concepción y ejecución, dado que no es mecánico. Puede sufrir alteraciones en aras de innovaciones e incluso se debe fomentar la coyuntura de una cultura universal con

etnociencias e insertarlos con el tejido social ya sea a través de la formación continua. Por lo tanto, “el verdadero educador es aquel que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer al alumno” (Claude, 1996: 58). Considerando que este educador sea parte de una diversidad cultural, para él es necesario tomar en cuenta también los saberes comunitarios, porque son parte de su idiosincrasia.

En consonancia y reconocimiento a la formación inicial, es preciso asumir que su ejecución necesita de una autoevaluación en torno a las capacidades y limitaciones. De acuerdo a lo anterior, depende el acoplamiento de la actualización docente para la posterior práctica profesional. Por lo tanto, la actualización se admite desde un escenario institucional. Por decir, la SEP ofrece cursos de actualización al gremio magisterial, y de esa población algunos fortalecen esa formación a través de la práctica en el aula. La distinción a este tipo de curso se trabajará más adelante.

2.1.2 Formación continua: actualización docente

Como parte de la cobertura del presente trabajo optó en considerar la formación continua, porque en lo particular, es eje fundamental para la retroalimentación de la formación inicial del profesional de la educación. Al mismo tiempo, forma parte del desarrollo profesional. Por lo pronto, “El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” (Imbernón, 2002: 18). Este conjunto de factores es importante observar que tan pertinente es a la dinámica en la práctica docente. Si delimitamos en un enfoque esta dinámica, quedaría de la siguiente forma: cómo se familiarizará el bagaje académico de la formación inicial con los cursos de actualización para optar cambios en el desempeño docente. Para abordar lo anterior se puede tomar en cuenta la postura del siguiente autor:

La actualización está considerada como un proceso flexible, continuo y sistemático; orientado al fortalecimiento y modificación del trabajo cotidiano en la escuela. Mediante la actualización de los conocimientos que el docente posee, se pretende que el maestro amplíe sus estrategias de enseñanza u optimice el trabajo diario dentro del salón de clases, con base en la utilización de diversos medios y recursos que habrán de apoyar el trabajo del maestro (Zamora, 2004:49).

En relación a lo citado, se le exige actualizarse el docente cuando en su formación inicial (independientemente de la función pedagógica), posiblemente, se le ofreció un esquema de enseñanza no encapsulada en las múltiples herramientas tecnológicas e informaciones nuevas dentro de un mundo volátil. Posiblemente, esta particularidad, para el maestro le complica guiarlo a dominar materiales tecnológicos y didácticos importantes en su labor a futuro. Cabe reconocer que la formación inicial no todo está en su cobertura pero si es importante que empiece desde ahora a ofrecer pautas para la investigación, selección de información precisa en esta era e incluso también contextualizar para que se articule con la diversidad cultural. Así también, como aspecto de vital importancia es la socialización de la información, del dominio de herramientas que ayuden en la enseñanza-aprendizaje, no debe terminar en un patrimonio individual o empeñado a una competencia.

Ahora bien, en los profesionales de la educación, la actualización es vista como un proceso cíclico y en este entramado se complica coadyuvar en la necesidad de la escuela multigrado. Desde la práctica docente, y desde espacios rurales, por lo visto no es tan pertinente desarrollar conceptos de eficacia, idoneidad y/o productividad porque es todo un universo en donde es sumamente difícil cualificar la práctica, existen particularidades que no se pueden estandarizar o descifrarlo estadísticamente. Hoy que se está viviendo los embates de la sociedad de la información y del conocimiento existen demandas aglomeradas en la formación. Dicho de otra forma:

En el caso de los profesores, su función está centrada en su práctica docente entendiendo por tal todas las actividades que realiza tanto en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como alrededor de éste. El análisis de la práctica docente constituye el eje de la actualización. Así la práctica docente es el objeto del conocimiento y de transformación. La actualización se propone problematizarla, a partir de su conceptualización, caracterización y la fundamentación teórico metodológica, que subyace en ella. (SEP-DGEP 1994: 48).

En los contextos indígenas (y en relación al análisis de la SEP-DGEP) existe mucha divergencia; ya sean necesidades de la institución, del docente y alumno, muy diferentes del entorno urbano. Como resultado, el desarrollo profesional enfrenta un conjunto de desafíos, tampoco se retroalimenta la enseñanza-aprendizaje y más si es escuela multigrado. Desde la educación multigrado no es lo adecuado sólo actualizar su práctica docente, porque todavía es un tema muy ambiguo cuál actualizar primero: si la práctica docente, el ambiente de enseñanza-aprendizaje o la manera de articular, en los contextos rurales marginadas, estas

vitalidades. Es claro que ahora tratamos de concentrarnos en la coyuntura de la actualización con la práctica docente; desde este contexto se pretende actualizar al docente, es una etapa de adquisición de conocimientos teóricos y/o prácticos. Es decir,

En formación continua [...] se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir que se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermediario, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación. (Ferry, 1997: 58).

Como adición a la postura de la autora, si bien es cierto que la formación teórica no tiene relación, en este caso, con la cotidianidad indígena, hasta ahora esta situación se ha tratado de solventar mediante formación de capas²⁰, es decir, se va cubriendo en estas capas las problemáticas (y se intenta mejorar desde los síntomas). Esto a largo o a corto plazo desde el gremio magisterial indígena, este presente trabajo lo ve como un proceso de encubrimiento, a la profesionalidad docente, que surge de un proceso de imposición y/o condicionamiento; dicho de otra manera, el docente acude- en este caso a los centros de actualización a conseguir un puntaje; probablemente, no porque lo necesita o le sirva como apoyo a su labor y se impide a que manifieste el docente alternativas, compromisos y/o perspectivas. Es decir, “[...] la “búsqueda por el puntaje” inhibe la formación, es decir, la elección por ejemplo de un curso por puntaje, pero no interesa el docente o no le es de utilidad para la realidad de las escuelas en las que trabajan” (Iglesias, 2010: 7).Renovar a este cambio rápido en un contexto educativo incierto, es necesario en primer momento dignificar y redimensionar los ejes del sistema de actualización, es decir, afanarse en una pertinencia sociocultural y educativa.

Hasta ahora, desde un marco teórico, es claro que se busca garantizar, mejorar y retroalimentar la formación del docente; por ende, se designa ayudarlos en su preparación diaria. Actualmente, de acuerdo a la siguiente autora y desde el enfoque de formación inicial:

No pueden dar lo que no tienen, no pueden enseñar lo que no saben, no pueden influir en aquellos valores y actitudes que no tienen o no comparten, en fin, deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices permanentes a lo largo de toda su carrera profesional (Paniagua, 2004: 6).

²⁰ Con este término me refiero a todo el trayecto de intento de actualización del docente, en donde se le ofrece al maestro cursos fuera de la necesidad y ante esto el proceso se convierte como una rutina de ir y venir de los cursos.

De acuerdo a la autora Paniagua, una formación inicial tiene insuficiencias cuando el docente termina buscando alternativas de ejecución de manera solitaria y sin apoyo pertinente de lo que él desea en y para su campo de trabajo. Es decir, los formados atraviesan una serie de etapas formativas estando en el nivel superior pero por lo visto este nivel está inacabado, es posible que sea por la inmensa dinámica social. Señalar que la formación tiene necesidades, es porque se sabe que algo está fallando y que lo programado como trayectoria de formación tiene aberturas en donde se propagan dificultades.

Tan sólo en un contexto rural, al parecer cada factor- comunitario y magisterio- camina con distintos rumbos y distintas necesidades. El sistema intenta cubrir esas demandas del maestro a partir de los cursos de actualización. Al no lograr cubrir las, para los docentes les resulta más difícil todavía construir conocimientos y practicar con capacidad las demandas “de arriba”; tan sólo distribuir actividades para distintos grados y niveles de aprendizaje es un reto mayúsculo. Por lo tanto, para delimitar contenidos de actualización docente se debe partir desde la cotidianidad social, cultural y educativa donde se desenvuelve el docente. Hasta el momento, de acuerdo a Rivero (2000) el alumnado del estrato social marginal, con múltiples problemas de aprendizaje, frecuentemente, se encuentran con el compromiso de docentes menos cualificados. Al parecer, termina siendo culpable el docente.

Es así como se concibe la formación inicial y continua en este trabajo. Parte de este capítulo es necesario entender su conceptualización y característica particular de la escuela multigrado, para poder articular o desarticular con la formación docente.

2.2 ¿Qué es la escuela multigrado?

Para abordar esta parte del trabajo se clasificó en tres partes: 1) su origen, 2) las características de la escuela multigrado y 3) el estado actual de la escuela multigrado.

Origen

Entre la política educativa de Integración Social (1950-1970) y Descolonización Cultural (1975-1990)²¹ se crean las escuelas multigrado. Para ser más específico es en 1973 que

²¹ Véase Gigante y Díaz Couder, 2015: 79. Síntesis histórica de las políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión en políticas lingüísticas.

surgen este tipo de escuelas, con la finalidad de atender y tratar de ampliar la cobertura educativa con menos costo (García, 2012). Cabe mencionar que la escuela multigrado implica ser un modelo de enseñanza muy diferente a la escuela completa. Hasta el momento sigue demandando mejora de infraestructura, apoyo en la práctica docente, pertinencia de la formación inicial con ella y más demanda de mejora pedagógica y didáctica. Mientras tanto, es evidente que no es adecuado cualificar su particularidad con la escuela completa, porque implica diseñar otro modo de evaluaciones y sugerencias a su estructura.

Características de la escuela multigrado

Comúnmente, cuando se habla de escuela multigrado se piensa en un escenario rural de aquel que está retirado de la urbe, de aquel que está ubicado entre la montaña, de aquel en donde es difícil llegar y es claro que es de aquel que forma parte de una naturaleza bella, rica en flora y fauna. Como afirma Estrada (2015:44)

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en las que un docente atiende a más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado.

Dependiendo del tamaño de la comunidad estudiantil de una localidad, las escuelas multigrado se clasifican en unitarias, bidocentes y tridocentes; cada tipo tiene distintas particularidades en relación a los grados impartidos por el docente. La primera clasificación sucede cuando un docente atiende los seis grados, la segunda sucede dos maestros atienden los seis grados (tres grados correspondiente a cada docente) y las tridocentes sucede cuando tres maestros atienden los seis grados (dos grados correspondiente a cada docente).

Estado actual de la escuela multigrado

Como seguimiento a lo mencionado hasta el momento, es necesario clarificar aspectos particulares, posiblemente, debatidos en foros, conferencias educativas sobre la escuela multigrado. Bajo la médula de este presente trabajo se deriva el análisis desde la desigualdad educativa. Se entiende este concepto como el tipo de escuelas primaria (ya sea multigrado o completa) de acuerdo a la ubicación geográfica y tamaño de su población. Es decir;

Las desigualdades del sistema educativo de las entidades del país son evidentes, así como la concentración de las escuelas de organización incompleta en donde hay más localidades pequeñas: en sólo dos estados, Chiapas y Veracruz, se concentra la cuarta parte del total de las primarias multigrado del país (11 mil 061 de 43 mil 650) (INEE, 2005: 11).

En este presente trabajo, la desigualdad educativa se delimitará en los ambientes de aprendizaje y la práctica docente de la escuela multigrado. Mientras tanto, esta escuela es evaluada por el sistema, a sabiendas que carece de infraestructura (medios tecnológicos de enseñanza, canchas deportivas, por decir algunos), así también de docentes para TIC's, artes y otras vitalidades de una escuela de cualquier tipo. Así también, el acompañamiento a los docentes y directores para alguna especialidad esta fuera del contexto.

De acuerdo a Cenobio Popoca (5 Ago de 2016), en el 1er Foro Estatal BCS La Escuela desde una Visión Inclusiva, puntualiza seis retos de la escuela multigrado y que son los siguientes:

1. Formación inicial y continua.
2. Currículum y materiales educativos.
3. Prácticas docentes para atender la diversidad.
4. Gestión y funcionamiento institucional.
5. Infraestructura y recursos.
6. Respaldo y apoyo institucional.

Todo lo anterior forman parte del tejido de la escuela multigrado, el caso específico de este trabajo se centra en el primer reto; los otros retos implican trabajo diferente y análisis detenido. Como resumen a lo anterior, la escuela multigrado rural es como una luz de luciérnaga opaca y abandonada entre valles y sierras indígenas sin que pueda volar. De esa forma se logra ver que existe un cierto abandono a este tipo de escuela. Cabe destacar que dentro de este abandono se encuentra el docente. En consideración al diagnóstico y propuesta realizada por la SEP (2005) para la escuela multigrado se muestran algunas:

- No se logra abordar más allá de 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigente.
- Dificultades para organizar el trabajo para varios grados.
- Tratamiento superficial de los contenidos

Hasta ahora, como nuevo suceso en la escuela multigrado y “ante la necesidad ideológica de civilización y educación formal, el Estado le ofrece a los contextos marginados las peores condiciones educativas, en donde solamente multiplica la desigualdad” (Estrada, 2015). Por lo visto, los resultados del discurso tienen otros horizontes. Hay crecimiento de necesidades en la sociedad, los más afectados son los lugares olvidados (la mayoría de las veces son los contextos rurales e indígenas alejados de las urbes). Como postura de este presente trabajo, es necesario aclarar que no se está deificando al Estado, ni pretende ser agitador, más bien se trata de sujetarse desde un equilibrio. Esta organización social, considero que no está a su alcance todos los lineamientos educativos porque pretende ser una organización por excelencia que no toma en cuenta alternativas desde un gremio de democracia. En este gremio existe toda una diversidad de debates, análisis unilaterales o relativos (cada quien sujeta su argumento) pero todos anhelan igualdad, educación justa, por mencionar algunos.

De acuerdo a la misma autora, (Estrada, 2015) se le brinda educación al contexto por ampliar cobertura, descuidando la calidad educativa. Mientras tanto, contemplar la educación, es claro que del maestro no depende totalmente la “calidad” pero si es el encargado de plantear estrategias para enfrentar las necesidades presentadas en un salón de clases; por lo pronto, en este recorrido académico se encuentra con diversidad de retos y limitaciones a su formación, es decir, bosquejar estrategias es posible que al docente lo conlleva en una serie de evaluaciones, intentos, éxitos o frustraciones en la práctica. Lo anterior podría ser parte del proceso conocido como patrón de “multigrado por necesidad” porque termina el maestro siendo el factor para mover un mundo educativo empeñado a expandirse deslindándose de compromisos en ambientes de aprendizaje y/o apoyo pedagógico; esta postura de Estrada (2015: 45) argumenta de la siguiente manera “[...] pues surge del requerimiento de la expansión del servicio, y los maestros no tienen más remedio que idear estrategias para enfrentar su labor”. Esta expansión puede generar una rutina en la práctica docente, es decir, se sitúa la labor en un solo lugar, no se desplaza a una transformación porque implica empujar una historia, una responsabilidad de docentes en un centro de trabajo que otros abandonaron incluso expectativas. Ahora bien, con lo anterior no se concluye la inexistente posibilidad para alcanzar una evolución en la enseñanza ya sea partiendo desde la perspectiva de los tipos de capital cultural del escenario social.

Por lo visto, en los contextos indígenas existen más escuelas de tipo multigrado, esto es por la cantidad de su población (y se podría decir que por su situación socioeconómica y sociocultural) no le permite gozar de una escuela completa. “Tan sólo en Chiapas el 24.3% de las escuelas primarias indígenas es de tipo multigrado. Viene siguiendo Oaxaca con un 19.1% y después Hidalgo con 12.3 %”. (INEE, 2012a: 371, citado en Estrada, 2015: 48). Prevalece la escuela multigrado sobre todo en estados señalados como pobres. Hasta el momento, entre política de Estado se folkloriza la situación, es decir, tan sólo terminan siendo propaganda para aspectos políticos. Parte de este trabajo discurre en el análisis de la escuela multigrado en la era actual. Es decir, para quienes va dirigido esta escuela y por qué.

2.2.1 ¿Educación de tipo multigrado para contextos de la periferia económica y educativa?

Indiscutiblemente, la década de los 90 tuvo una vital trascendencia en el marco económico y educativo de nuestra nación. Incluso antes, se empezó a perfilar el reacomodo del modelo económico neoliberal en América Latina. Por ende, es de suma importancia analizar como el Estado-Nación se empezó a debilitar para otorgarle a un nuevo modelo un mando único, incluso en contextos llamados rudimentarios; son en éstos escenarios donde se empezó una resistencia ante este mando. Dicho de otra forma, el no poder complementarse a este nuevo modelo (neoliberal) y ser considerados como analfabetas y marginados, aparte de ser el resultado de un modelo diseñado para una cúpula, es una manera de resistirse.

Es evidente, por la trascendencia de los años 90 en el marco económico, que se empieza a acomodar en el escenario educativo conceptos empresariales. Probablemente, este acomodo es parte del neo-conductismo. Considero que éste le ofrece al formado una serie de facultad de conductas para un reacomodo social, su tecnificación a un espacio laboral y conocimiento temporal. Para abordar esta parte del trabajo se estructuró de la siguiente forma:

a) Acontecimientos en vísperas de la creación de educación de tipo multigrado.

En reconocimiento a lo trabajado en torno a la conceptualización de la escuela multigrado, en este apartado se trabajará los acontecimientos emergidos antes de la creación de esta

escuela y desde una perspectiva a la trascendencia del Estado y su economía en el ámbito educativo. Desde luego, esta escuela nace de una crisis y en ésta la ola neoliberal empezó a tomar terreno en las decisiones, competentes al Estado; conllevó a éste a la búsqueda de créditos externos para el sector público.

Por lo que a partir de 1973, tanto el sector público como las empresas privadas recurrieron ampliamente al crédito externo, dándose una verdadera expansión de la deuda externa de México, que llegó a quintuplicarse en tan sólo seis años, pasando de 6 mil millones de dólares en 1970 a una deuda externa total de aproximadamente 30 mil millones de dólares en 1976. (Guillen, 1988:48; citado en Hernández, 2001: 61).

Por lo visto, como efecto dominó empezó a descuidarse la educación en ese entonces. Al perfilarse México como país endeudado, los prestadores toman postura en las decisiones económicas, educativas, hasta políticas y sociales para definir el futuro de la nación. En el tema de educación los organismos internacionales tienen claves y fuertes decisiones en las cuestiones de currículum, incluso en la formación inicial, y básicamente en la privatización de lo que antes era del sector público.

Ahora bien, todo con el afán de superar la crisis se generó más desigualdad. De acuerdo a Brieger (2002: 342) “[...] el neoliberalismo, desde una posición marginal y minoritaria durante todo el siglo, logró convertirse en doctrina hegemónica en los 90’s”. Por lo visto, no fue una cimentación del modelo económico neoliberal de la noche a la mañana, fue perfectamente diseñada para controlar y mantener vigente una cúpula de poder que se ubica detrás del telón del Estado. A través de esta doctrina hegemónica “entre 1980 y 1990 la pobreza empeoró como resultado de la crisis y las políticas de ajuste, deshaciendo la mayor parte de los progresos logrados en materia de reducción de pobreza durante los años 60’s y 70’s y se incrementó la desigualdad de ingresos en la mayor parte de la región” (Boron, 1999; citado en Brieger, 2002:366). Se empezó a resaltar durante en esta época la pobreza en el sector social; teniendo cobertura hasta en el ámbito educativo, vista en su infraestructura o ambientes de aprendizaje. Actualmente, al parecer una población rural marginada cuenta con una escuela de tipo multigrado.

Por lo visto, la escuela multigrado, y aunado a su estado de infraestructura y otras problemáticas atribuidas, es una institución escolar para contextos que son moldes de dominio; en lo particular, lo dicho es yuxtaposición impuesta desde afuera y desde luego no beneficia en nada la particularidad cultural, educativa y social indígena. Lo incoherente esta cuando, y de acuerdo a la situación en la que se encuentra, la docencia de la escuela multigrado, con formación de ángulos diferentes a la enseñanza, se le exige perfilarse y atender las demandas del tejido social de hoy.

Durante esta época el desarrollo socioeconómico y cultural es un crecimiento para algunos y, por lo visto, crecer implica apoderarse de los derechos y virtudes de los demás. Es desde este modelo social en donde se construye el sistema educativo que pretende intervenir en la cotidianidad de las zonas rurales y son decisiones de sujetos externos:

En efecto, si el problema de los indígenas era su ignorancia y las deficiencias de sus culturas y sus costumbres, entonces no se les podía preguntar cómo era que podían y querían mejorar sus vidas. La solución debía venir de fuera y debía buscar redimir a los indígenas (Navarrete, 2008: 119-120).

Durante el devenir de la historia educativa vista desde el contexto rural, siempre se ha tenido la intención de aculturar y castellanizar al indígena; porque podría ser los ejes que supuestamente lograrían trasladar al contexto rural en el progreso, mientras tanto esto implica deshojar la existencia del indígena e implantar en él un mundo desconocido. El siguiente autor, sostiene un desplazamiento cultural, en el trayecto se intenta arrancar la raíz que ha venido cuidado la población indígena, ya sea su particularidad cultural y lingüística que hasta ahora símbolo de resistencia de los pueblos originarios.

Por ello se ha considerado que la única solución verdadera a ese problema tenía que ser el abandono de la cultura indígena y la integración de la población de las comunidades a la nación moderna, que supuestamente estaba ya encaminada en el rumbo del progreso (Navarrete, 2008: 118).

Es así como en estos tiempos se encuentra la escuela multigrado. A nivel global, estamos inmersos en condiciones diseñadas desde un poder económico excluyente. Incluso el Estado termina siendo obediente a las exigencias y mandos del juego de organismos internacionales

siempre en relación a la economía, incluso la educación de hoy, y de acuerdo a este trabajo, es vista como una mercancía. Así también,

Las condiciones que impone la nueva economía son, en ocasiones, muy duras. El juego global nos impone una serie de reglas de diferente índole, a las que es difícil escapar: reglas de carácter tecnológico, reglas sobre la dinámica del trabajo, sobre las condiciones del capital y su manejo, etc. (Guzmán, 2006: 32).

Ahora bien, desde el contexto formativo formal (en este caso la Educación Superior) el ingresar a este juego global se necesitan de engranes para movilizar una industria. Por decir, en el ámbito educativo como caso particular se vio en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica²². El caso particular, y como objetivos de este acuerdo (ANMEB, 1992), para el autor Alanís (2007:18) son los siguientes:

1. Vinculación de la educación con la productividad, buscando "... una nueva concepción que acepta su función esencial en torno al edificio educativo y también en la realidad productiva de la nación" además precisar: "corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador" (Salinas de G., 1989: VII y 11)
2. Beneficiar a la sociedad. Sin embargo, las acciones al respecto no fueron tan específicas ni se precisaron en qué consistían dichos beneficios para todos los sectores sociales. Tampoco hubo un claro pronunciamiento por atender el problema de la desigualdad educativa.

Como se logra observar, lo que moldeaba los pasos de esta "supuesta" modernización educativa, en su tiempo eran nuevos y propios de un sistema global y político neoliberal para los docentes, es la inserción en el ámbito educativo conceptos como: *productividad, formación con aras de un trabajo más productivo y remunerador*, es decir, se ajusta a una línea industrial. En el segundo objetivo, no se logra destacar un beneficio de todo el sector social. Posiblemente, fue un proceso de convertir a la educación como un negocio, y si bien es cierto hubo una reforma curricular, por tanto los contenidos eran demandas y exigencias de la sociedad del poder; donde se imponían decisiones personales y se ignoraba la verdadera realidad de la mayoría, generándose así un mayor número de desigualdad educativa.

A partir de lo anterior, se ha compilado problemas de antaño, hasta el momento descuidados, y se da un brinco en la modernización educativa. Por lo tanto, existe una brecha enorme vigente actualmente en los contextos rurales. Hoy se empieza a hablar de evaluación del

²²El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992 (Alanís, 2007). En su arquitectura los ángulos primordiales era el tema de *modernización, calidad, productividad y eficiencia*.

desempeño docente, en donde básicamente se intenta evaluar el conocimiento, más no el arte de enseñar, en resumen se evalúa lo que se les intenta tecnificar, cuando la educación y enseñanza en un arte que se ve en resultados, se evalúa para mejorar su práctica no para manipular y castigar al docente. A partir de todo lo trabajado es necesario analizar la situación actual de la etapa formativa.

2.3 Situación actual de la formación inicial

Cuando se habla de la situación actual de etapa formativa, se habla de periodo para un sólo sujeto. Es un personaje formado en la misma postura de una institución universitaria del siglo XXI y Escuela Normal. Posiblemente, se le tiende ofrecer herramientas nuevas y enriquecedoras para la cotidianidad actual del contexto social o educativo. Así también, dentro de la formación inicial existe una gama de complejidad, en donde surgen obstáculos, como: el epistemológico y estructural. Es probable que estas dificultades se manifiesten en la práctica docente.

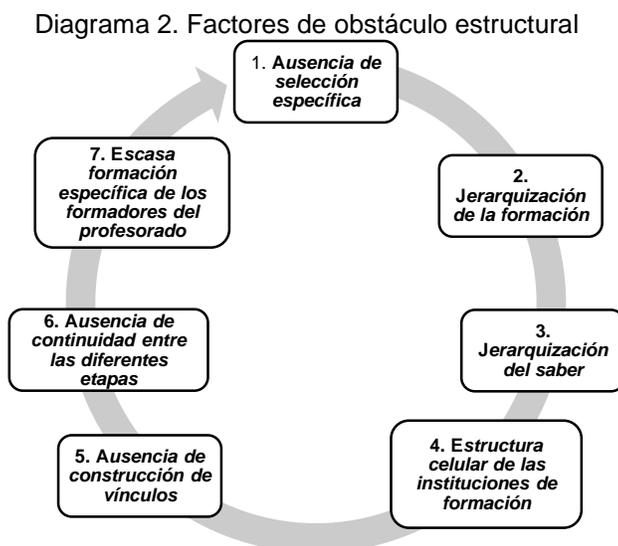
Para disgregar las complejidades (epistemológica y estructural), y relacionarlos con la situación de la etapa formativa, se empezará con lo epistemológico. Parte de la complicación, existe según Montero (2002:69-89):

- La preponderancia de
 - un modelo transmisivo, enraizado en la concepción del conocimiento disponible para la formación como algo externo a los profesores, elaborado en el contexto académico de las diferentes disciplinas que componen los ámbitos curriculares existentes, ajeno a la experiencia profesional y al conocimiento práctico construido a partir de su análisis.
 - la racionalidad técnica en la elaboración del currículo, que, fácilmente, deja fuera otro tipo de conocimiento propiciando la separación entre la formación y el desarrollo profesional.
- La concepción abstracta de la teoría y la práctica, especialmente la tendencial al olvido de sus vínculos sociales, políticos y morales.
- La descontextualización de la formación de las condiciones sociales y culturales que influyen en el trabajo de los profesores en los centros, menospreciando la influencia de los aspectos ambientales y organizativos en las propuestas de cambio.

En relación a la autora, existe una incongruencia del sujeto formado en la etapa formativa con el marco epistemológico desarrollado por la institución formadora. Entre los ejes de análisis abordado por la autora se toma en cuenta lo siguiente: 1) el carente interdisciplinario y su externalización, es decir, puede ser ajeno a la experiencia profesional; 2) la tecnificación del currículum o mejor dicho la exclusión de otros conocimientos; 3) la imposición de un modelo formativo homogéneo en una heterogeneidad. Posiblemente, en los centros formativos se ven las tres últimas complejidades señaladas por la autora. Es decir, existe un enfoque metodológico individualista que su horizonte es ubicar al docente en unas cuatro paredes y excluir la cotidianidad indígena en esa aula (sin entender al escenario extra escolar como parte de su formación); en esta exclusión van adicionados ejes de contextualización lingüística o cultural. Dicho de otro modo, esta incongruencia también se debe, posiblemente, a que el plan de estudios, sin especificar a una institución formativa, tiene más articulación con sugerencias empresariales para el desarrollo de capital humano a un mercado laboral.

Aunado a lo anterior, desde este presente trabajo las sugerencias le pueden dar estética²³ a una licenciatura y la realidad en los contextos marginados, o en el escenario educativo, tienen otras necesidades. Por otro lado, el obstáculo estructural alcanza vitalidad de la siguiente forma:

Obstáculo estructural



Elaboración propia. Fuente: Montero, 2002: 81-83.

²³ Con este me refiero a un diseño curricular a partir de sugerencias no pertinentes al contexto rural.

De acuerdo al Diagrama 2, en el primer aspecto puede conducir el ingreso a jóvenes en la formación inicial con desinterés y poca aptitud, dado que la carrera relacionada a la educación y/o enseñanza lo dejan como opción o como alternativa fácil. Es decir, el presente trabajo anexa en este aspecto el tema de vocación, concibiendo esto como afición a la docencia, pero sucede todo lo contrario cuando es vista como una opción. Sucede así un desarrollo de carrera incompleta donde el joven a largo plazo se le dificulta cosechar resultados positivos. En el segundo aspecto, sucede un proceso en donde se afirma que entre más años de formación se puede conseguir mayores niveles básicos para ser mejores profesores. Es probable que se acumule conocimiento sin praxis, es entonces en la práctica que surge una diversidad de necesidades. El conflicto de inmediato, es combinar la práctica con la teoría, esto sucede cuando se trata de solucionar con una intervención sin análisis y evaluación del escenario emergente. Mientras tanto, es en este desarrollo donde se derivan contenidos didácticos y pedagógicos e incluso hasta formas de elaborarlos con tal que sean pertinentes.

Los dos primeros aspectos pueden ser un paradigma aún muy fuerte, actualmente. Terminan siendo objetos para no moldear una autonomía y una sapiencia. Por ende, romper ese paradigma implica dignificar la formación inicial porque es un arte que debe forjar virtudes, que es arquitecta de conocimientos y que es ingeniera del futuro. Realizar estos compromisos depende de todo el tejido social, porque implica derribar la educación tergiversada y no monetizar la vida humana, es decir, un estudiante no está en una escuela para ser alguien en la vida, ¿que acaso no es alguien en este momento? Trasladar a los formados a ser sujetos “sería cuando el maestro con sus compañeros, en un centro, deciden qué proyecto de cambio y piden les ayuden a formarse” (Imbernòn, 2006:7). Es claro que una vez que se dignifica lo señalado, que se derribe la educación mencionada y la monetización de la vida humana se le ofrece a los maestros, con mayor facilidad, decisiones y se les colectivice apoyo y no terminan siendo sujetos de competencia.

Como tercer aspecto, es donde se le da mayor relevancia a los ámbitos disciplinares y se deteriora a las ciencias de la educación, es decir, se descuida la misión o visión de esa institución formadora; así también de manera absurda se pretende revalorizar el

conocimiento práctico del docente, dentro del ámbito discursivo. En el cuarto aspecto²⁴ es un estancamiento de proyectos de formación e investigación, es decir, no hay una relación entre ellos; de esa forma se vitaliza la falta de oportunidad para entender la totalidad del entrecruce de dimensiones sociales, psicológicas, didácticas y morales inmersas en el cosmos de la enseñanza. Por ende, esto puede generar un bagaje cultural académico propenso a no actualizarse. Su actualización es un proceso delicado y situado en los centros formativos, porque entra en juego la subjetividad, es decir, depende del interés y compromiso del formador y formado colectivizar, desde el ámbito universitario, esas riquezas (ya sea con los alumnos). Hasta ahora, por lo visto, se estanca el docente formador en preferencias políticas, manipulando así el estado profesional y autónomo que debe tener un individuo e institución. El contexto de formación inicial delimita alcances para la escuela multigrado y más adelante se profundizará este tema.

2.3.1 Articulación o desarticulación de la formación inicial con la escuela multigrado

De acuerdo a la visión anterior, es así como se encuentra la formación inicial de un profesional. En la vida práctica, con esa etapa formativa cuando ingresa a un centro de trabajo, se le complica cubrir necesidades educativas o atender el perfil de egreso. Hay mucha fluidez durante la formación en el centro formativo, es como expandirle cobertura a aspectos sobre herramientas: insuficientes, teóricos y la compleja relación de este último con la práctica y pedagogía propia del contexto rural. Así también, en la vida real necesitan más y nuevas herramientas para la búsqueda o fomento de la discutible innovación educativa.

El trabajo no pretende estigmatizar la labor del centro formativo, pues es un tema inacabado la poca articulación fructífera entre centro de formación con la cotidianidad rural. Pareciera que la institución formativa está obligada a promocionar recursos humanos cubiertos de teorías, quizás de algunas prácticas para el normalista y universitario y éstos solamente deben asimilar²⁵. El análisis en esta parte del trabajo tiene un alcance a una pertinencia a la práctica del docente y al contexto social con la formación inicial; hasta ahora en lugar de un

²⁴ Para revisar de manera detenida, véase Montero, L (2002)

²⁵ Por ende, en una asimilación es preciso re-producir, re-valorar, re-construir los conocimientos y articularlo con experiencias de otros sujetos.

acercamiento que permite el centro de formación existe un ampliamiento de la brecha. No hay una atención más minuciosa. Tal y como lo menciona Sánchez (2004:43):

[...] se ha señalado reiteradamente que la formación inicial no responde a los requerimientos y problemas que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana: sobre todo cuando tienen que trabajar en clases multigrado, clases multiculturales o bien con alumnos que viven en zonas marginales; pero tampoco las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial tienen relación con los principios que se supone deben aplicar los docentes en su trabajo: prácticas innovadoras, trabajo en equipo, atención a los aspectos afectivos.

Desde luego, cada institución ofrece distintos enfoques formativos y únicamente los profesionales que tienen herramientas necesarias para la enseñanza son los que están formados para la docencia y como complemento para alcanzar la innovación es formarse continuamente de acuerdo a la demanda, las fortalezas y debilidades de un centro de trabajo y por su puesto complementar la labor con dominios tecnológico. Es claro que un profesional no formado para ser docente entra en una etapa sumamente complejo en la docencia, pero la formación continua podría ser apoyo para la agilizar la bisagra de la práctica.

Inclusive, cabe mencionar que durante la etapa formativa muy pocas veces, si es que nunca, se le ofrece capacidad al formado emanciparse del aprendizaje rutinario y tradicionalista. Al respecto es necesario desarrollar tal como Vaillant (2005:39) nos dice: “Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender”. Es decir, después de la formación, es común ver a profesores(as), en su vida práctica, tomar como modelo algún docente suyo en el pasado. E incluso para los profesionales, con enfoque formativo ajeno a la docencia, también le podrían servir como herramienta este modelo. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje al parecer es hereditario, sin movimiento ante un mundo dinámico. Por lo tanto, la capacidad de involucramiento surge ante una evaluación personal de la práctica diaria del mismo docente.

Aunado a lo anterior, el resultado de la formación inicial le viene costando ser el eje fundamental de cambios en la sociedad e intervención en las funciones de la escuela (como una labor interna, ya sea en actividades socioculturales). Esta poca presencia, posiblemente, se ve por la falta de interdisciplinariedad antes de ingresar en la práctica docente. Mientras

tanto, cambios en la sociedad con el apoyo de la docencia de escuela multigrado es probable que su cobertura este solamente dentro del aula y las funciones de la escuela sean eslabones perdidos. Dicho de otra manera, es una ardua labor compactar el desempeño con funciones de la escuela, es un compromiso donde encaja la ética. Muchas veces se concluye en el intento del maestro en involucrarse en las funciones. Posiblemente, es en la entraña del sistema educativo donde hay incongruencia a las necesidades de la sociedad en general, de acuerdo a la siguiente autora existe una serie de desafíos para los docentes:

El resultado es que en lugar de ser un catalizador de cambios en la sociedad, es uno de los elementos que más lo obstaculiza, y no porque quiera hacerlo, sino porque por su formación es natural que lo obstaculice, ya que no ha sido preparado para enfrentar crítica y constructivamente el cambio y sus retos. (Paniagua, 2004: 3).

El escenario de formación es dentro de este tipo de mundo señalado por la autora, por lo tanto, si ha existido un conflicto académico sobre alineación epistemológica u ontológica de ingreso de un estudiante en la Educación Superior, es muy posible que una vez egresado encontrará una serie de obstáculos para diseñar cambios en el tejido social. Es evidente el ofrecimiento de distintas instituciones con una diversidad de enfoques formativos y por lo visto sus egresados se les dificulta en su labor ser catalizador de cambio en el tejido social. El caso particular del docente de escuela multigrado es cuando se le complica alcanzar una actualización y nivelación de conocimientos; de esta particularidad se describe una parte como la política educativa mexicana durante su proceso histórico no ha logrado emanciparse de costumbres dirigidos a no mejorar el ámbito educativo. Es decir, la situación educativa sigue sin romper paradigma de control y manipulación a la educación y se integra a un nuevo escenario donde el sujeto es tecnificado, evaluado y se le exige productividad, algo así como memorizar el conocimiento hasta el día de vencimiento.

Posiblemente, sin articular cada perfil de egreso del profesional del sistema educativo y de la educación (con distintas funciones dentro del ámbito educativo y diferentes que ser maestro de grupo) en su campo laboral correspondiente y que terminen siendo docentes frente a grupo sin ningún apoyo para la enseñanza es complicado movilizar y sacar de la rutina la educación rural. Desde luego, no solamente depende del apoyo, también toma postura la autonomía para permanecer a un desarrollo que no es temporal y que contribuye cálidamente

en la cultura académica y para integridad personal. A modo de observación, la intervención inmediata no debe terminar, ni debe empezar desde instituciones afanadas a redimensionar temas educativos, más bien debe partir desde los no escuchados, porque es en la práctica diaria del docente donde se observan más y nuevas demandas de apoyo. Por lo tanto, a estas alturas se debe replantear la formación del futuro profesional.

Actualmente, es imprescindible replantear la formación inicial, como lo argumenta el siguiente autor Cajiao (2004: 61-66). Es de suma importancia tomar en cuenta lo siguiente, puede ser dirigida a profesionales, que están en la escuela multigrado.

Requerimientos de la formación de los maestros (Cajiao, 2004: 61-66)

La importancia de estas sugerencias del autor es que permite redimensionar la función de la universidad y/o Escuela Normal. Hasta el momento se ha concluido en una falta de pertinencia de la formación con el contexto, en este caso rural. Así también, la formación no termina en un currículum, más bien este último se debe enriquecer con la formación de jóvenes y ciudadanos que gozan de sus derechos y de su construcción de ética profesional.

1. Características de personalidad profesional

Dignificación de la profesión:

En este proceso de reflexión las universidades deben dar un viraje: no pueden seguir haciendo el juego de formar mano de obra para un sistema que no se modifica, reproduciendo en el seno mismo de la universidad la mediocridad y el desgano, la ausencia de investigación y experimentación y la contratación de cientos de profesores con muy poco que aportar al desarrollo de la educación y la pedagogía porque simplemente no son cosas por las que se hayan preocupado.

2. Formación ética

Es urgente iniciar el camino de construcción de una ética particular del maestro que pueda ser socializada e integrada a la cultura de la profesión de tal manera que genere sus propios códigos e imperativos.

De acuerdo al concepto de ética, se toma en cuenta lo siguiente: (Dussel, 2010) es no reducirse a cumplir un mandato de manera mecánica, más bien es tomar una decisión contundente: para una transmisión cultural que debe prevalecer hoy, sobre tipo de contenidos, formas de autoridad, y darle cobertura a una creación de pedagogías nuevas.

De acuerdo a esta postura, al parecer cada institución formativa tiene epístolas o discursos para formar profesionales de la educación o del sistema educativo, dependerá de estos centros formativos determinar independientemente lo que es formación. Posiblemente, les costará independizar la rutina formativa previamente diseñada por el sistema pero es de mucha importancia realizarlo. Romper el paradigma de un sistema entra en juego intereses, ciudadanía y derechos de un universitario y estudiante de centros de formación docente. Por ende, ser un estudiante de nivel superior no es mecánico, no es ir a todas las clases, no es cubrir solamente ciertos créditos, aunque al parecer así se ha considerado. En relación a la postura del autor Cajiao, no se debe generalizar y concluir que el círculo vicioso del sistema reproduce fracasos, pues siempre hay frutos de enseñanza nutritivos para la educación.

De acuerdo a lo anterior, es a partir de esa cultura educativa o formativa en donde se forman los educandos. Adentrar en la docencia de multigrado lo anterior es todavía más complejo, dado que es desde la capa de condición de pobreza, marginación *versus* desarrollo económico o economía cómodamente estable en donde se contrasta la práctica docente. Frecuentemente, con esta práctica es señalado al aprendiz indígena con bajo rendimiento. Cabe mencionar que:

Se estima que en las clases de los mejores profesores, los estudiantes aprenden a un ritmo dos veces superior que en las clases de los profesores que se sitúan en la media. Es decir, los alumnos de los mejores profesores aprenden en seis meses lo que los alumnos de los profesores de la media tardan un año en aprender. Esta brecha es aún más grande cuando se trata de alumnos de los profesores menos eficaces, que tardarán hasta dos años, sin perjuicio del entorno del que proviene el alumno o los problemas de conducta que pueda tener. (Newell, 2011: 53)

Si nos detenemos a analizar particularidades del contexto rural nos permitirá detectar, detrás de la marginación y pobreza, la existencia de explicaciones concretas, peculiaridades desatendidas por expertos en levantar diagnósticos en esos contextos, seguramente. Replantear ahora la profesión docente y para la etapa formativa, empieza desde la institución educativa o centros de trabajo. Lo anterior se debe a la importancia en darle vitalidad a un carácter (la formación) más relacional, cultural-contextual y comunitario. Siendo de esa forma, se acerca a mantener un dinamismo social y cultural; en donde lo institucional no se

mantenga desde su área, más bien que forme parte de la sociedad, es decir, dignificar: la labor y conocimiento de personas trabajadoras dentro y fuera de la institución, así también del contexto rural donde se originan saberes culturales, comunalidad y otras particularidades. Ya sea conllevando éstos en las instituciones por medio de programas extracurriculares o curriculares vigentes en estos tiempos.

En reconocimiento a la complejidad de abordar todo un análisis de un centro de formación, el presente trabajo se limitará a abordar el perfil docente para escuela multigrado; esto con la finalidad de ver cómo repercute en la formación inicial.

2.4 Perfil docente de escuela multigrado

¿Qué es lo que fue? Lo mismo que será. ¿Qué es lo que ha sido hecho? Lo mismo que se hará; y nada hay nuevo debajo del sol. Eclesiastés 1:9

Abordar el tema de perfil docente es ubicarse necesariamente en cuestión de competencias docentes de comunidades indígenas, de igual forma se relaciona con la política de Educación Intercultural Bilingüe y la postura de autores que modulan el tema con los acontecimientos vistos y vividos desde el nuevo escenario educativo y económico. Este eje temático está dividido en: nuevas competencias para enseñar y estado de la labor como docente. Más adelante se aclararán cada uno de ellos.

Por lo pronto, el tema de competencia surge en la década de los años 90²⁶, cuando en el ámbito económico y educativo surgieron reacomodos, es decir, desde el entorno educativo se empieza a imitar la *competencia* ejecutada y diseñada desde el vientre fabril. O si no es así, posiblemente desde la educación se vio la oportunidad de empezar a formar sujetos perfilados al mundo fabril. Pareciera que la profesión, dentro del entorno social, educativo, político y lingüístico, tiene una cierta vigencia. En otras palabras, se enseña a asimilar o consumir más no a sembrar saberes o conocimientos en estos tiempos. De acuerdo a la concentración en las nuevas competencias se abordará en el siguiente componente del presente trabajo.

²⁶Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante.

2.4.1 Nuevas competencias para enseñar

Formar sujetos bajo competencias implica abordar todo un desafío. Para la enseñanza existe tres dimensiones: el saber, saber hacer y el saber ser. Bajo una profesión han sido siempre las directrices para contribuir en un desempeño. En la siguiente tabla se describe cada pauta de la competencia.

Tabla 4. Explicación en torno a las tres direcciones de las competencias para el profesor. Fuente: Brumm (2010: 68-71)

Saber: [...] comprende lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos.

Saber hacer: La competencia interactiva incluye los procedimientos, las destrezas y las habilidades prácticas para actuar y comportarse apropiada y adecuadamente en la vida diaria y profesional, laboral, en una cultura y otra.

Saber ser:

- Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas; instrumentales; impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
- Los valores éticos y morales.
- Las creencias religiosas, ideológicas, filosóficas²⁷.

Cabe destacar que esta trilogía de competencias, como parte de su cobertura, conlleva a una suma de esfuerzos porque implica cohesionar teoría y práctica; para el contexto comunitario rural la autora sostiene la importancia de abordar la competencia intercultural. Para este trabajo, el concepto demanda valorar en primer momento la lengua, la identidad y cultura propia, desde ese anclaje de valoración nos traslada a valorar a la diversidad. Es decir, el proceso de interculturalidad sucede primeramente en la valoración en la lengua y cultura propia para trasladarse a conocer, valorar la diferencia y no despreciar la diversidad cultural, más bien tener una actitud abierta (Brumm, 2010). Lo sostenido por esta autora no debe partir solamente para un indígena, debe ser una interrelación que desplaza una colectividad no una individualidad. Por lo tanto, la particularidad que acerca a un profesor una interculturalidad competente podría ser:

²⁷ De este conjunto de derivaciones que surgen del *saber ser* son las únicas que son retomadas en este trabajo, para conocer más de las variables véase Brumm (2010: 71-72)

[..] aquél que diseña y aplica una docencia, en la que la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención (Aguada, de la Rabia y González, 2013: 342).

Si articulamos, y muy independiente de la interculturalidad, lo que sostienen los autores con la actualidad, el tema de competencias nos traslada a analizarlas en dos diferentes enfoques (que deben estar articulados). El primero es desde lo teórico (manejado en este trabajo como teorización) y el segundo es desde la práctica. Como primer enfoque, nos traslada a detectar como se relaciona las competencias demandadas con la formación inicial. Para la juventud indígena, probablemente existe una desconexión de las competencias con su formación y se puede ver en el desplazamiento educativo de la periferia social²⁸. Mientras tanto, en la Educación Superior los profesionales de la educación y del sistema educativo, en donde se encuentra también la juventud indígena, deben asimilar todos los conocimientos que pueden incentivar una perspectiva de habilidades de acuerdo a la particularidad de su formación.

Por lo visto, para los profesionales de la educación (que no son formados para ser docentes frente a grupo), formados específicamente para apoyo, investigación, nivelación y actualización a docentes, con este primer enfoque cuentan con un buen cimiento. Al parecer, y siendo que este profesional termina siendo docente frente a grupo, este profesional está necesitado de una competencia más práctica; es decir, se encuentra en un contexto donde posiblemente desconoce la complejidad de la práctica del docente y aquí es donde se adentra el segundo enfoque, es decir en el mundo de la docencia laboran también los profesionales de la educación. En este escenario pueden surgir una multitud de desafíos y éxitos. He aquí la gran dificultad: está en la enseñanza, y ante tantas gamas de mediciones, necesidades de ambientes de aprendizaje, múltiples informaciones, termina dificultándose el proceso de transformar, en frutos que nutren la integridad, la moral e intelecto, la enseñanza.

Posiblemente, muchos se incluyen en la compleja labor de articular los dos enfoques. ¿Cómo zafarse de esta complejidad? De acuerdo a la Conferencia Mundial sobre la educación superior, convocada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

²⁸ La inserción del estudiante indígena en nivel superior refleja un conjunto de diversidad y posiblemente muy pocos logran cruzarlo. Implica nivelar aprendizajes, conseguir modos de sobrevivir, combatir discriminación y adentrarse a una cultura global voraz.

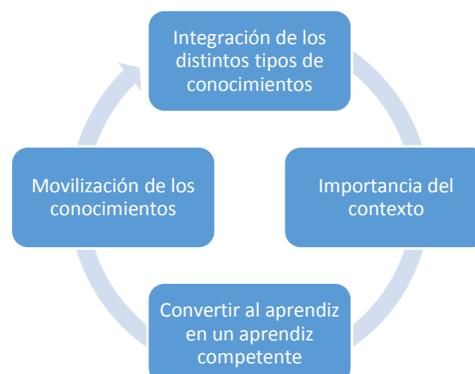
nos (UNESCO, 1998, citado en Tejada, 2005: 4) nos acerca a una facilitación del compromiso

- Combinar estudio y trabajo.
- Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior.
- Revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales.
- Crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes.
- Integrar la teoría y la formación en el trabajo.

La competencia no reside en la suma de los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de ellos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de capitales. “La mejor forma de desarrollar las competencias es articulando formación y experiencia, no sustituyendo una por otra”. (Tejada, 2005: 6). Por otro lado, es necesario articular la formación y experiencia durante el desarrollo de las competencias, así también el tener una trayectoria de experiencia no garantiza ser competente, se necesitan demás factores ya sea una especialidad o formación continua pertinente a una necesidad. Si interrelacionamos conocimiento y competencia dependerá de la ejecución exitosa del conocimiento tácito de un individuo, es así como se forja toda la gama de demandas que se le hace a un docente.

Lo que se deriva de lo anterior es la siguiente pregunta: ¿qué garantiza el logro del rendimiento académico mediante la práctica de las competencias en la escuela multigrado? Para aproximarnos a una respuesta posible a ser controversial, y bajo la cuestión de competencia, es necesario disgregar el o la concentración del siguiente Diagrama 3 (de manera sintética)

Diagrama 3. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio



Elaboración propia. Fuente: Coll, 2008: 35-36.

Es conveniente mencionar que, posiblemente, en la escuela general es más factible trabajar lo anterior. En cambio, en una escuela multigrado, independientemente de la infraestructura y su condición, abordar competencias implica conllevarlo a un proceso lento y profundo, se le debe destinar más tiempo. Es decir, el docente debe disponer de un compromiso a esta actividad tan valuable y delicada. En relación a la demanda y ejecución de las competencias en la escuela multigrado, es importante reconocer la falta de múltiples apoyos pedagógicos y didácticos en ese escenario. Es también importante la producción y recopilación de saberes comunitarios para adicionarlos en esos apoyos pedagógicos.

Como continuidad de esta parte del presente trabajo, es preciso analizar el estado de la labor docente de escuela multigrado.

2.4.2 Estado de la labor como docente

Indiscutiblemente, bajo el modelo neoliberal se ha venido estructurando la labor profesional tomando en cuenta líneas de un mercado global. De acuerdo al siguiente autor, argumenta esta postura:

Este fenómeno se ha traducido en la flexibilidad laboral, que se refleja en las nuevas formas de contratación de la fuerza de trabajo con menores prestaciones para los trabajadores, la pérdida de derechos en las legislaciones laborales de los países latinoamericanos, la imposición de políticas de competitividad y eficiencia para mantener salarios deprimidos, la caída sistemática de las tasas de sindicalización y la desaparición de muchos sindicatos, entre otros. (Corte y Sánchez, 2011: 5)

Desde el escenario social, es preciso observar que entre la diversidad de profesionales se adentran en una incertidumbre. Los países latinoamericanos tienen profesionales que sobreviven dentro del orden mundial voraz; éste al parecer se alimenta de la crisis, alcanza mayor cobertura en los salarios deprimidos, en la debilitación de sindicatos y en resumen, en donde se vive para laborar en una industria que acaudala libertad. Ante esta circunstancia se adiciona la intensificación en la labor por el nuevo reacomodo económico y educativo

prevalecido en la actualidad. Bajo la misma postura de los autores Corte y Sánchez (2011: 7), sostienen lo siguiente:

Es muy claro que, durante las dos últimas décadas, el mundo del trabajo se ha modificado profundamente, como resultado de una compleja reestructuración económica, derivada del cambio del modelo de acumulación de capital, que repercute en la vida económica, política, social y cultural de los trabajadores. En este sentido, la profesión docente también se está modificando.

Actualmente, la labor docente se ha intensificado y surgen ajustes que intentan apoyar al docente. Dicho en otras palabras, para tratar de ajustar la intensificación, surgen temas de innovación educativa, competencia y/o evaluación al desempeño docente; básicamente, son instrumentos que pueden generar culpabilidad y ofrecerle de esa forma más cargas al maestro, porque se puede deducir que la labor docente es responsable de todos los fallos en el sistema educativo. Es probable que terminan siendo objetos de cosificación, más no de construcción colectiva en donde existe una participación como ciudadanos, con voz y voto, y al mismo tiempo intelectuales para su formación. Todo lo anterior,

Proviene de un conjunto de exigencias que emanan del exterior. Las propuestas curriculares, por ejemplo, están en constante modificación, se multiplican las innovaciones, se privilegian las metodologías didácticas y cambian de lógica las estrategias de evaluación; pero, sobre todo, estas transformaciones aumentan las presiones para los profesores, una de las cuales es la intensificación del trabajo. (Corte y Sánchez 2011: 7).

Por lo tanto, las exigencias son retomadas por el Estado bajo modelos internacionales a seguir, en donde se intenta establecer una educación global con afán de derribar toda una diversidad cultural, lingüística y social que ha venido cuidando el sector rural. Es la labor del docente que puede ampliar o limitar la vigencia de este cuidado del contexto rural. Inclusive, la década de los años 90 cimentó un nuevo orden en la labor docente, desprestigiando la profesión ejercida por el maestro e integrándose como una carga más para su vida cotidiana. De esa forma se empezó a generar el camino dirigido al *malestar docente*, desde luego hablar de este tema implica muchos factores. En resumen, lo que es éxito para pocos (los dueños o diseñadores del negocio) es malestar y una carga más para la docencia. El éxito implica entonces manipular y controlar a otro, al parecer así consiste el juego de poder en el siglo XXI. Por lo visto, hay un proceso de mecanización a los resultados de la educación

rural indígena. Es decir, implica buscar culpable y desprestigiarlo, en donde termina siendo el docente. Por lo visto, es posible que la docencia rural ha estado en el margen de abandono a la profesionalización porque decide no tomar en cuenta la cotidianidad del maestro; subyuga de esa manera un patrimonio sobrevivido de muchos dominios externos, es decir, la particularidad rural: lengua, saberes y cultura.

Aunado a lo anterior, por la situación del escenario laboral, la educación rural necesita de una profesionalización docente que anhela libertad, autonomía y transformación. Hasta el momento es un tema abandonado. Este abandono a esta educación se refleja a un más en la reforma educativa y este contenido temático será trabajado en el siguiente capítulo.

CAPITULO III.

FORMACIÓN INICIAL Y DESEMPEÑO DOCENTE: SU COEXISTENCIA EN LA REFORMA EDUCATIVA

El presente está en un puñado. Desde la columna del currículum, la educación se le ha intentado darle forma y existencia al hombre en su presente, pero hay partes de su ser no compatibles a la cimentación de éste, ¿quién educa a quién? El éxito de la educación radica en educar la esencia humana en este siglo XXI. Es decir, él se encuentra fuera de las leyes diseñadas por el hombre bajo su propia vereda.

Gabriel Antonio Díaz Peñate (Observación elaborada paralelamente con este capítulo)

3.1 Impacto de la reforma en el currículum de la formación inicial

Ahora bien, con el tema de currículum su cobertura empieza desde una nomenclatura de orden, en el entramado social, intentada por la institución encargada de trazar ejes. Todo este movimiento surge desde intereses o poderes particulares. Es decir, realmente, los que sugieren y aportan el contenido son corporaciones o la sociedad del poder para dosificarle una cultura académica al formador y aprendiz, construida con algún objetivo en particular. Dicho de otro forma, se teoriza el conocimiento porque tan sólo se opta en controlar a la sociedad y no se le ofrece una libertad como tal. Este proceso, se considera como la entrada a un mundo intelectual y los que no tienen alcance de ella son ajenos a este patrón y al parecer es de esta forma que se explica también la desigualdad educativa.

Mientras tanto, mucho se ha debatido y analizado sobre la falta de pertinencia del currículum al contexto rural y lo sobrecargado de un plan de estudios. Abordando la falta de pertinencia y lo sobrecargado, nos detendremos a analizar si son estos los que realmente desarticulan el plan de estudios con el campo de trabajo del docente y con la comunidad. Hasta el momento, tanto la universidad, las escuelas normales y el campo de trabajo están desvinculados. Dentro de esta desvinculación hay acontecimientos que han estado de manera permanente, y son una rutina cíclica en el escenario educativo rural, por decir, la juventud llega en la etapa de nivel superior de sus estudios con una serie de necesidades. Incluso y sobre todo los jóvenes indígenas están aún más alejados de una orientación vocacional, dicho de otra forma escoger

una carrera es por una necesidad de trabajar con mejor remuneración para vivir y encontrar un empleo es aún más complejo. Por lo tanto, todas esas capas de necesidades son como suelos infértiles y en ese contexto es donde van a sembrar y por supuesto se complica cosechar frutos urgentes hoy en día.

Hasta el momento, el diseño curricular argumenta conceptos ajenos a una demandante diversidad cultural y lingüística, y desde la práctica docente se fortalece más la petición. Únicamente, en la práctica sucede un proceso de adaptación, en donde se opta buscar alternativas propias. Este acontecimiento a corto plazo deriva un rendimiento paulatino, en donde el aprendiz de segundo grado tiene el aprendizaje de primer grado. El ingresar a una escuela de nivel superior pareciera que queda con la necesidad para una atención propedéutica y regularización de conocimientos. Desde la etapa de formación inicial, lo anterior es posible fijarla de la siguiente manera:

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporciona los elementos de lo que será lo que entenderemos por *progresión* escolar y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. (Gimeno Sacristán, 2010: 23).

Por lo visto, la estancia en una institución formativa delimita, educa o deseduca al *formado*. Se le determina un tiempo para asimilar (independientemente si aprende o no a producir el conocimiento) una cultura curricularizada. Es decir, “La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*” (Gimeno Sacristán, 2010:26). Sin importar si es una institución intercultural, todos entran en el mismo vagón, con destino a ser formados bajo el poder de un currículum y a largo plazo se convierte en producto para obedecer; como un actor, desde el contexto educativo rural.

Ante la circunstancia mencionada, la sociedad de abajo es desplazada a consumir, obedecer y no tener voz y voto para la educabilidad. Al parecer, el reto sigue siendo la de homogenizar al sujeto y ofrecerle un software llena de una sola identidad y que ésta este propensa a obedecer un sistema autoritario. Así también, de acuerdo a la mercantilización de la

educación se ha desfavorecido las ciencias consideradas humanidades y se le tomó vitalidad a las disciplinas exactas. Es de esta forma que las políticas de reorientación mercantil toman postura en las instituciones formativas; es decir,

Políticas que se apoyan en una manipulación de palabras biensonantes como “eficacia”, “excelencia”, “calidad”, “competencia”...”...”, cual eslóganes bajo los que disfrazar medidas de reorientación de los contenidos curriculares, de las metodologías y modalidades de evaluación a utilizar. (Torres, 2010: 86).

Todo este manjar de conceptos impuestos desde fuera de un contexto formativo docente indígena no logra tener compatibilidad con el escenario rural indígena y sobre todo en una escuela multigrado. Por lo tanto, la movilización de engranes queda detenida por deserción escolar, una educación primaria bilingüe abandonada y docentes con expectativas oprimidas. Pareciera que todo el fracaso está diseñado y es repetitivo; por ende: “El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales” (Gimeno Sacristán, 2010: 40). Hasta nuestro tiempo, el diseño curricular es como una caja llena de dimensión estética, es decir, se opta en maquillar lo físico y se desecha la labor de una formación para la ciudadanía, y es un aspecto que quiere fortalecer la reforma educativa. Por ende, la condena no inicia, ni termina con los docentes, más bien pareciera que los docentes son sujetos de reproducción de dimensión para una sociedad de consumo. Es decir,

En una sociedad de consumo, en la que se quiere transformar a la ciudadanía preferentemente en consumidores y consumidoras, el sistema educativo va a tener nuevos e idiosincráticos encargos, en relación con las necesidades de este nuevo tipo de sociedad. Cuando el objetivo es reforzar las dimensiones que condicionan el consumo de las personas, obviamente el currículum escolar tiene que verse afectado. Con una filosofía semejante, las dimensiones estéticas, económicas y técnicas van a primar sobre las éticas. (Torres, 2007:188).

Inclusive este diseño estético y consumidor (ha sido un punto clave para la cúpula manipuladora de la educación) al parecer su misión es controlar, no formar sujetos libre pensadores y colectivos. Más bien es formar devoradores, competentes entre cada sujeto y egoístas en este nuevo orden mundial. Por lo tanto, un maestro de educación multigrado tiene que empezar aún más a intervenir por su propia voluntad para un diseño pedagógico de

enseñanza y, posiblemente, algunos se quedan en el intento. Entre este compromiso aparentemente se agiliza la labor cuando se prima las virtudes éticas, dicho de otro forma, es un opio que se intenta propagar en un contexto con una trayectoria historia tergiversada para olvidar su dolor. Por ende, no habrá una transformación educativa por más que se le exige consumir más al estrato social de abajo, porque para una cultura rural en lugar de armonizar las virtudes humanas va a ser un malestar permanente.

Ahora bien, es preciso analizar como el marco institucional de la formación y evaluación al desempeño docente desde las líneas de la reforma educativa.

3.2 Marco institucional de la formación y evaluación al desempeño docente en la reforma educativa

En relación al tema de conceptos *biensonantes* son piezas pretendidas a movilizar la reforma educativa y nos delinea a una privatización de la educación. Ahora bien, cuando se habla de “privatizar” la educación significa manejar el slogan o lógica estructural de una empresa. Por lo tanto, aparte de ser un castigo los ejes de esta reforma, el docente es considerado una mano de obra para movilizar engranes. Esta ideología nos conlleva a pensar que el docente firme un contrato, en donde será evaluado su desempeño, por parte del Estado. El latigazo con que se mide el desempeño es la evaluación.

Ahora bien, como todo destino tiene un principio, el caso de esta reforma o contra-reforma desde luego que tiene un diseño legal y es conocido como La Ley General del Servicio Profesional Docente. Entre sus entrañas recalca formación continua, actualización y desempeño docente. Terminan siendo politizados la visión pedagógica de estos conceptos, es decir, su finalidad es gestionar un blindaje, ya sea fomentando un control o filtro al gremio magistral y no para defender el derecho de ellos. No está de más señalar la no participación de la docencia en su diseño de esta Ley. Más bien es el resultado de la intervención en terrenos pedagógicos y en el abandono histórico del entorno educativo, de partidos políticos. En relación a lo analizado, la siguiente autora argumenta lo siguiente:

La dimensión técnica está dada a partir de la búsqueda de la eficacia (mejor logro educativo) a través del diseño de un servicio profesional docente (de carrera), cuya intención es regular

el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares; en tanto que lo político se hace patente desde el momento en que la autoridad educativa manifiesta la necesidad de recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos, a través de un pacto político entre las principales fuerzas partidarias del país (PRI, PAN, PRD) y no mediante un acuerdo político con la representación sindical, como sucedió en 1992. (Del castillo, 2014: 13-14).

Si el Estado ha tenido una debilidad para redimensionar los ejes de una educación mexicana, esta supuesta reforma tiene un trasfondo que no termina solamente en la toma de una rectoría, va más allá de una educación deshumanizada, corrupta y afanada a controlar la sociedad; por lo tanto no se arregla el fracaso con una simple evaluación a un docente. Toda esta supuesta evaluación con la intención de castigar a la docencia considera como ignorante y culpable de la nula calidad educativa. Por ende, si desde un principio no hay una consulta o participación de la docencia en el diseño de esta reforma no logra concretarse, sus vigas no pueden estar bien cimentadas.

De acuerdo al *artículo 4* entre las siguientes Fracciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, fundamenta:

A. Actualización: A la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica;

IX. Evaluación del desempeño: A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica;

X. Evaluador: Al servidor público que conforme a los lineamientos que el Instituto expida se ha capacitado, cumple con el perfil correspondiente y cuenta con la certificación vigente para participar en los procesos de evaluación con ese carácter, conforme a lo establecido en esta Ley;

XI. Formación: Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.

Desde esta visión teórica, y tomando en cuenta la complejidad de esta ley, se detona una evaluación fuera de la cotidianidad comunitaria y educativa del docente. Termina siendo la misión del docente, el prepararse para pasar un examen. Abordar esta misión en una escuela

multigrado y retirado de las grandes urbes es más complejo, es decir, aparte de prepararse para un examen se le demanda atender una diversidad en un sólo salón

Hasta el momento, la reforma educativa opta en seguir controlando la labor del docente. Excluye la autonomía del maestro, también toda virtud y ética humana. El magisterio es como objeto de reproducción de un poder, en donde éste subestima la diversidad cultural y lingüística. Es decir, se pone en conflicto con el proceso de construir una sociedad libre y autónoma, en donde se opta en observar la conducta humana, inyectándole estímulos estéticos empresariales para sobrevivir y no para tejer una historia. Más bien emana un estado de sumisión dentro de un escenario educativo con precariedad.

Ahora bien, es necesario articular este análisis con el nuevo modelo educativo, es donde se pretende establecer una armonía con la docencia. Pareciera como un equilibrio a la reforma educativa.

3.2.1 El impacto del Nuevo Modelo Educativo

Sin duda alguna, y así como lo sostiene, este Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 entre su ambición es integrar a los sujetos de la educación (ya sea los padres de familia, docentes y alumnos) en el escenario de la globalización; tomando en cuenta para esta integración las columnas de la sociedad de la información y del conocimiento. Así también, es desde este escenario donde se pretende dimensionar la idoneidad del docente, quedándose solamente en un aspecto muy teórico.

El tema de idoneidad ha estado presente en los contenidos de políticas educativas a partir del 93, no en letras pero sin con la finalidad de perfeccionar la práctica docente desde marcos teóricos. Resaltó más en este sexenio como un sello personal. Se ha venido manejado desde teorías pedagógicas a través de diseños curriculares el afán de mejorar una calidad educativa. Desde luego, siempre ha quedado en la retórica. Lo complejo es que hasta ahora la formación (conocimiento teórico) y el desempeño son contextos muy diferentes. Por ende, la idoneidad es teórica. En la ambiciosa evaluación de la reforma se evalúa el conocimiento, no el desempeño.

Ahora bien, para delimitar aún más el tema de Nuevo Modelo Educativo, el presente trabajo se centrará en dos pilares del modelo en: el planteamiento curricular y la formación y desarrollo profesional de los maestros. En el primer pilar busca retroalimentarse de un enfoque humanista y de una universalización de valores. Entre su expectativa está el *aprender a aprender*. Realmente no es tan novedosa esta supuesta re-evolución educativa. En el devenir histórico han existido autores, y también latinoamericanos, que sostienen posturas pedagógicas. Algunos, posiblemente, conocen el escenario rural. Hasta ahora en el buró de la SEP se gestiona un cambio curricular sin alguna evaluación a su propio sistema. En donde se plantea el aprendizaje del idioma inglés y la lengua indígena. Dicho otra forma la población rural ahora va a ser trilingüe, pero hasta ahora la educación bilingüe no ha funcionado satisfactoriamente.

De acuerdo a lo anterior, entre los impulsos del modelo es a la autonomía curricular, consistente en la elección de los contenidos de enseñanza. Pareciera que se ajusta con la necesidad de independencia demandante para el contexto multigrado. Desde luego, el contexto rural requiere de una autonomía, pero con apoyo didáctico y pedagógico práctico. Al parecer este modelo descuida la didáctica y se centra en el aprendizaje. Por lo tanto, se concibe el concepto mencionado anteriormente como: el dejar en la práctica docente todo el rigor de la enseñanza; es decir, más bien es un abandono, por cuenta propia el maestro se ayudará. Entre los ejes temáticos de este primer pilar, se encuentra principios pedagógicos, en donde los docentes son mediadores de enseñanza; la movilización de este eje es: tener en cuenta un saber previo, interés por el interés del estudiante, existencia y valor del aprendizaje formal basado en la experiencia.

Retomando lo anterior, no son temas nuevos para el sector educativo, se podría decir de Ausubel, Freire y Freinet con valiosos aportaciones muy similares a estos principios pedagógicos. Por ende, la docencia rural y/o nacional conoce de estos principios, el problema no radica en su desconocimiento, es en la descalificación de la docencia, entiendo esto como el abandono y lo abstracto de esas etapas. El proceso empieza desde su formación inicial, continua y desempeño. Se diseñan alternativas o modelos en donde se traslada el éxito de otros países en un país diverso y acallado en su ámbito educativo. En donde se consultan más a empresarios y muy pocos investigadores.

En relación al segundo pilar: formación y desarrollo profesional de los maestros. Ahora bien, el trabajo se centrará en: 1) la formación inicial y 2) continua. De acuerdo al primer número,

La formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo. Los tres componentes que estructuran el currículo de la educación básica —los campos formativos, el desarrollo personal y social y la autonomía curricular— representan grandes cambios. (Modelo Educativo, 2017:141).

Entre la finalidad también de este alineamiento está la de desarrollar habilidades socioemocionales. Adicionado con los tres componentes, representan desde luego grandes cambios, pero para todo un sistema educativo. Es claro que no debería surgir de sugerencias empresariales y delimitarlos para combatir el rezago educativo, por decir en el sector rural. Ya todo este análisis se trabajó en el capítulo II.

Ahora bien, de acuerdo a los tres componentes, poder alcanzarlos se resume en una actualización a las licenciaturas de normales, así también de planes de estudios de otras instituciones formadoras de profesionales. Al parecer actualizando los planes se empieza a mejorar toda una formación inicial, integrarles a los docentes en su formación dominios pedagógicos, didácticos, TIC's e inglés. Pareciera que la formación es una materia, se gradúa y, posteriormente, se propaga en periodos establecidos previamente.

Como penúltimo componente de este presente trabajo es el destino de la docencia rural.

3.3 Destino de la docencia rural

En la actualidad es común escuchar temas de profesionalización docente, esto con la finalidad de entrometer al maestro en un proceso de cambio padecido y generado por la sociedad. Este cambio podría ser fruto del mundo global. Pareciera que ya no basta la educación formal e informal. Entre que se prepara el docente se muta y moderniza su reto.

Al parecer, en este siglo XXI el docente se le demanda vitalizar una enseñanza des-moral y virtualizada. Dicho de otra forma, hoy en día se procura almacenar y repetir paradigmas que

impiden al humano ser creativo, independiente, gozoso en la creación y descubrimiento de más saberes y no transformar el conocimiento. Al docente se le exige capacidad, cualificación y competencia. Es así como se concibe en este tiempo el ser profesional, así también es integrarse a una sociedad en donde los valores humanos dejan de tener peso para una ciudadanía solidaria. Aunado a esto, “Con base en este esquema, la formación de recursos humanos debe incluir estándares de calidad curricular para responder satisfactoriamente a las presiones competitivas derivadas de la globalización”. (Pérez, 2014: 114). Esta inclusión es el derivado de la globalización y podemos ver en la formación de recursos humanos. En un replanteamiento de una formación en donde se aúna lo tecnológico. El impacto ocasionado al docente rural, en relación a lo analizado anteriormente, es posible que ellos quedaran al margen de todo este proceso de cambio en el entramado social o pueden ser parte de un gremio social que está diseñado para consumir aceleradamente en las presiones competitivas. Es decir, los recursos humanos alcanzan una cobertura en el flujo de bienes y servicios. Entre más “estándares de calidad” más ingreso puede adquirir el sujeto.

Es desde esa masa social formada de la desigualdad en donde esa docencia forma parte de un museo que colecciona, posiblemente, frutos de fracasos de políticas educativas, con restos de un sistema corrupto. Es decir, “Un sistema educativo corrupto va a ser, por ejemplo, aquél en el que los grupos sociales más desfavorecidos y necesitados se encuentran con escasos recursos educativos a su servicio y de peor calidad” (Torres, 2010:94). Por otro lado, si nunca ha gozado de alguna consulta el docente rural, en la actualidad no es posible su participación en la elaboración de políticas educativas. Es un proceso de exclusión e imposición vivido de manera cotidiana por el maestro. Desde trincheras habrá docentes sobrevivientes a este escenario actual, con el afán de derogar o cambiar la reforma educativa. Por lo visto, las políticas educativas han sido contradictorias e intentan transmitir patrones de control. Históricamente,

En Latinoamérica, las finalidades de la educación oficial y la de los pueblos indígenas eran contradictorias. Los sistemas educativos nacionales buscaban transmitir patrones de conducta, técnicas y valores de la cultura occidental que ignoraban la lengua y cultura, la historia y la filosofía indígena (Brumm; 2010: 60)

En estos nuevos eventos surgen nuevos patrones de actitudes y comportamientos. En lo particular se puede considerar como sub-diversidades porque surgen de lo ya existente de la diversidad. Por lo tanto, “[...] se enfrenta a educar a un alumnado mayor en número y cada vez en mayores competencias. Por otra, al fenómeno de un alumnado con comportamientos y actitudes que representan problemas de interacción crecientes, lo cual demanda pedagogías y didácticas nuevas” (CEE, 2015:9). Ahora bien, desde esta perspectiva se ha visto que el indígena no puede educarse escolarmente y se le otorga una educación dosificada; en donde sus cimientos es lo ajeno. Es una circulación de conocimientos de lo ajeno a lo propio y de lo propio a un vacío.

3.4 Orientación de la profesionalización docente

La paradoja en este momento, es la posibilidad de algún momento en que la educación termina siendo impartida por una pantalla para el sujeto en cualquier parte del mundo y diseñada por unas máquinas. Todo esto con la finalidad de ensamblar el ser humano de una forma con menos tiempo y acelerar la producción. Sucederá a lo mejor del centro a la periferia social. Es así como se podría resumir el capital humano, en algún tiempo no muy lejano. El presente está en un puñado, éste adquiere cobertura es aquel que considera su gozo de libertad en una estancia universitaria (como puente para recibir una formación), más en cambio un centro de formación termina siendo un centro de adoctrinamiento, en donde el conocimiento es pasajero, la práctica una carga, los sueños más veloces que el tiempo. Es esa la dirección de la educación en estos tiempos, dejarlo debajo de un puente y absorber engaños de poder, en donde se termina perdiendo todo. Es decir, la explotación no sólo es externa, también está en uno mismo. Así también, la dirección de la educación superior debe tener como objetivo romper el paradigma repetitivo, es decir,

No consiste en instilar información en la cabeza de alguien que luego la recitará, sino que consiste en capacitar a la gente para que lleguen a ser personas creativas e independientes y puedan encontrar gusto en el descubrimiento y la creación y la creatividad a cualquier nivel o en cualesquiera dominios a los que les lleven sus intereses (Chomsky, 2013:133).

Realmente el tema de currículum es infinito, porque su fuente de existencia es la cultura y sociedad. Esta fuente es diversa, por ende es complejo intentar formar un ciudadano homogéneo, basada en una unidad a un Estado creador de un contenido curricular, donde el

tejido son de intereses o poderes ajenos al ambiente educativo rural; de esa forma se reconfigura orientación de la profesionalización docente. En donde termina siendo una pieza de producción repetitiva de pragmatismo, el formado. Se detiene entonces a no transformar el conocimiento, más que exigirle capacidad, cualificación y competencia descuidando una ciudadanía y juventud solidaria.

Desde luego, reorientar el destino de la formación profesional, desde este proyecto, empieza desde una consulta. Esta labor no es una entrevista solamente al docente, es también a su pasado y presente para no repetir de esa forma toda una historia llena de patrones de control. Es empezar a elaborar de esa forma una pertinencia a la necesidad acallada. Ahora bien, el riesgo de lo anterior es excluir del hombre la ambición al poder moderno (lo económico), algo complejo de abordarlo, pero necesario porque de lo contrario nos traslada a la extinción humana.

De todo este conjunto de análisis muy visibles en estos primeros capítulos es muy importante cohesionarlos con los hallazgos levantados en el campo de investigación.

CAPITULO IV.
VOCES MAGISTERIALES DE DOS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO
CH'OL

Mi carrera es lengua y cultura es totalmente diferente. Casi no se acerca a nada como la educación, porque no llevamos materias que nos hubiera hablado de educación. [...] nos prepararon para hacer proyectos, para ser traductores, para otras cosas más, pero no nos formaron para ser docente, nada que ver, sino que nos formaron para jefes de algunos proyectos pero por falta de economía no podemos gestionar proyectos, no podemos volar más alto.

(Mtra. Luz Pérez, imparte 1º y 2º grado. Esc. La revolución).

4.1 Análisis de datos e interpretación de la información de los sujetos de estudio

Convertir en letras la experiencia vivida en las comunidades Ch'oles de la sierra norte de Chiapas es un proceso delicado, porque es redactar historia y es lo plasmado más adelante en este trabajo. Para desarrollar la investigación, hablé con las autoridades locales de ambas comunidades paragestionar una asamblea, conjuntamente con los docentes. De esa forma presenté mi proyecto de investigación. Ésta se pudo realizar de manera satisfactoria, es decir, me dieron la bienvenida y atendieron al proyecto con gran compromiso de colaboración. Entre saludos y sonrisas, la gente de ambas comunidades me atendía.

Después de esa experiencia, el hospedarme en las localidades era un momento difícil para mí; después de estar lejos de comunidades de la sierra implica integrarse a la brevedad. En las comunidades era parte de su cotidianidad pisar piedras filosas y resbalosas, algunos niños desnudos y sólo con playeras manchas de tierra y mocos entre las caras se divertían ante estas características. Era temporada de lluvia cuando abordé el proyecto de investigación y lo más recomendable ante este clima es andar con botas de hule.

En el caso particular de la comunidad de Lote 8, según mi experiencia se nota más sus retos de día a día la comunidad; seguido se quedan sin agua, no tienen letrinas y se va la luz por fallas ocasionadas por los vientos huracanados que vienen del Golfo. De acuerdo a la cotidianidad Ch'ol, al parecer es la lluvia que permite detectar el dolor, el hambre, la

enfermedad, y otras características, como algo nato para cada familia. Por ejemplo, cuando llovía, las gotas de agua rozaban la cocina de la familia donde me hospede y casi querían entrar en la comida. Los perros se quedaban hambrientos afuera, con frío y bajo la lluvia esperando algo de comer.

Al estar hospedado en una familia de Lote 8, logré observar que las actividades escolares se quedan en el salón y el hijo retoma su cotidianidad en el hogar. Pareciera que el hijo no necesita ayuda o más bien existe la dificultad para acercarse a la familia con la finalidad de pedir apoyo en las tareas no concluidas en la escuela. A modo de observación, cada tarde al parecer la docencia termina siendo una labor de cumplir horas de trabajo sin procurar encontrar y reforzar saberes. Pareciera ser una jornada larga en donde se demanda herramientas, responsabilidad de padres, alumnos y maestros. Por lo tanto, para el maestro, en lugar de ser el campo de trabajo una experiencia de fortalecimiento termina siendo un escenario poco conocido. En lugar de mejorar compromiso, responsabilidad, expectativas en los niños, el maestro termina haciendo lo contrario para el cosmos educativo de multigrado, porque hasta el momento se pretende otorgarle números al desempeño y existe toda una particularidad del escenario educativo rural; hasta ahora resulta muy cansado el ser maestro de escuela multigrado y, ante los ejes de una cualificación del sistema, la docencia es considerada como un automatismo, no un arte en proceso de desarrollo diario.

En cuanto a la característica de infraestructura de las escuelas (por cierto ambas son muy similares), tienen las instalaciones al nivel de donde pueden aportar los padres de familia para su mejoramiento y hasta donde son atendidas las demandas en el municipio. Ambas escuelas se encuentran en medio de lomeríos. Las paredes se encuentran rayadas por los niños, sirven para sacarle punta a los lápices o para pintar por puro gusto. Es de tabla roca, que se están despintando. Se encuentran pocos libros distribuidos y en mal estado. Es importante mencionar también que las butacas de los niños, en su mayoría, se encuentran en buen estado, sin ralladuras o paletas rotas. El piso por más que los niños hacen el aseo (barrer el salón) se encuentra acolchado de capas delgadas de tierra, al parecer no salen al barrerlo. Por último, las puertas de los salones se encuentran en mal estado e inservible. Sólo se cierran los salones sin ponerle seguro.

En la escuela de San Agustín, que es bidocente, hay un baño de fosa séptica, tanto para niños y niñas. Sólo un salón de 5° y 6° grado de la escuela la revolución (ejido lote 8)- atendido por el director y docente Eugenio López (imparte 5° y 6° grado. Esc. La revolución)- estaba recién construido. Anteriormente, en San Agustín la cancha era de piso de tierra y el soporte del tablero era de madera. En la actualidad, el piso y poste del tablero de la cancha son hechas con cemento. Mientras tanto en el ejido Lote 8, que es tridocente, se cuenta con una cancha de basquetbol, similar a las características descritas anteriormente. En cuanto a sanitarios de la escuela Gral. Emiliano Zapata se describirán en seguida de acuerdo a las fotografías.



Fotografía 6.

Fachada e interior del baño donde comúnmente van los niños de la escuela Gral. Emiliano Zapata Salazar, San Agustín. Autor: Díaz Peñate G A. (2016).

Fotografía 7.

De acuerdo a las Fotografías 6 y 7, es el baño donde comúnmente van los aprendices. Los niños hacen pipi detrás del baño. Hay uno construido, en mal estado en donde no van los niños allí, porque posiblemente, implica acarrear agua. La escuela *La revolución* (ejido lote 8) también cuenta con un baño nuevo pero tampoco es ocupado porque también implica acarrear agua y lo más fácil para los niños es hacer las necesidades en la montaña.

Ahora bien, como parte del análisis de datos es importante describir la particularidad de la planta docente de cada escuela, como se ven en las tablas siguientes:

Planta docente
<p>ESCUELA:</p> <p>Gral. Emiliano Zapata Salazar Ejido: San Agustín</p> <p>Todos los nombres son seudónimos</p>
<p>Director: Moreno Vázquez. 19 años y es monolingüe (muy poco entiende la lengua Ch'ól). Imparte clases para alumnos de 4º a 6º grado.</p> <p>Estudia el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena²⁹ en la subse de la UPN en Palenque, Chiapas. Tiene medio año de experiencia de ser docente frente grupo indígena.</p> <p>Lugar de origen: Palenque, Chiapas. Sus papás eran de una comunidad y hablan lengua indígena.</p> <p>Docente: Flora Sánchez. 30 años. Domina Ch'ól y español. Imparte clases para alumnos de 1º a 3er grado.</p> <p>Estudia el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena en la subse de la UPN en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Tiene dos años de experiencia de ser docente frente a grupo, vividas en la escuela pre-escolar.</p> <p>Lugar de origen: Limar, Tila, Chiapas.</p> <p>Docente: Abril Vázquez. 43 años. Impartía clases para alumnos de 1º a 3er grado.</p> <p>Estudió la Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena en la subse de la UPN en Palenque, Chiapas. Tiene diecinueve años de experiencia de ser docente frente a grupo. Es docente no titulada. La maestra era directora y docente. Ella se cambió a otra escuela por a finales de Enero de 2016 y llegó la maestra Flora Sánchez.</p> <p>Lugar de origen: San Juan Chancalaito, Palenque, Chiapas.</p>

Como se logra apreciar en esta escuela, que es bidocente, anteriormente la maestra Abril Vázquez era directora y atendía de 1er a 3er grado. Por decisión personal se cambió a otra escuela, con la intención de estar más cerca del hogar. La maestra que la sustituye y el actual director ambos son estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, plan LEPEPMI'90. Por lo tanto, la formación inicial de ellos esta apenas emergiendo, incluso se desenvuelven también con conocimientos adquiridos en la Media Superior antes de entrar en la universidad e incluso, a corto tiempo, tienen que aprender a socializarse con otros docentes. La experiencia no va de la mano con la formación, porque se puede aprender en la práctica lo no esperado en el centro de formación.

²⁹ Dirigida para la formación de docentes en servicio que laboran en el medio indígena y que han concluido sus estudios de bachillerato.

Planta docente
<p>ESCUELA: La revolución Ejido: Lote 8</p> <p>Todos los nombres son seudónimos</p>
<p>Director: Eugenio López. 36 años. Habla Ch'ol y español. Imparte clases para 5° y 6° grado. Es docente titulado de la Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena.</p> <p>Lugar de origen: Sabanilla, Chiapas.</p> <p>Docente: Blanca Sántiz. 32 años. Habla tzeltal y español. Imparte clases para 3° y 4° grado. Estudió la licenciatura en Odontología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Tiene dos meses de experiencia laborando como docente frente a grupo. Es interina.</p> <p>Lugar de origen: Ocosingo, Chiapas</p> <p>Docente: Luz Pérez. 30 años. Habla Tzotzil y español. Imparte clases para 1° y 2° grado. Estudió la Licenciatura en Lengua y Cultura en la UNICH, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Trabaja bajo contrato.</p> <p>Lugar de origen: Chimix, Chenalhó, Chiapas</p>

En relación a la planta docente de la escuela multigrado La Revolución, una maestra estudió Odontología y la docente Luz Pérez estudió una Licenciatura en Lengua y Cultura y un sólo maestro tiene una formación inicial profesional para el sector educativo rural. Para el presente trabajo las tablas anteriores y a partir de los resultados se describen lo siguiente:

- I. Se debe por la falta de empleo para el sector profesional indígena (y también no indígena). Por lo tanto, ser parte del desempleo es ingresar a una labor sin importar si se cuenta o no con el perfil docente, en donde se requiere mucha necesidad pedagógica, didáctica y compromiso. Incluso hay docentes laborando porque algún familiar ofreció un costo económico para una plaza.
- II. El caso específico de la escuela multigrado se alcanza a ver que es el resultado de una historia en donde no todos la tejen, para tejer deben participar equitativamente el sistema educativo, docentes, padres de familia y alumnos, por mencionar algunos. Hasta ahora, pareciera que el sistema domina a los demás factores. Con la particularidad en la que están los docentes tejen una historia caracterizada por asimilar experiencia o sufrir castigo decidido por los directivos en un centro de trabajo retirado.

Es así como se va encapsulando la situación educativa en estas regiones. Desde luego, la particularidad del contexto rural no es tomada en cuenta y se diseña su educación desde manos ajenas, eso es también tejer una historia. Así también, se contempla esa particularidad en la ubicación de profesionales que se les complica adentrarse en el ámbito de la enseñanza, en el diseño de materiales pedagógicos y didácticos. Es posible que ellos lleguen a la conclusión que la docencia termina siendo un viaje continuo, es decir, se está con un tiempo muy corto en el centro de trabajo y en unos cuantos meses están buscando otro centro. Lo dicho se ve incluso con docentes que estudiaron en el plan LEPEPMI'90. Se les dificulta atender la enseñanza sin la diversidad de libros o facilitación de apoyos pedagógicos, actualización de informaciones. Asimismo, se enseña y aprende con lo que tiene el maestro. De ahora en adelante se abordarán los hallazgos de la investigación, estructuradas de ámbitos y ejes temáticos.

4.2 Hallazgos de la investigación:

Alcances y limitaciones derivados de acontecimientos ligados a la formación inicial

La estructura de esta parte del proyecto se derivó de una relación intersubjetiva en la cotidianidad del docente rural de escuela multigrado junto con las dos comunidades ubicadas en la sierra norte del estado de Chiapas. Desde luego, cada comunidad tiene particularidades en su organización social, a pesar de ser la misma cultura, y mientras tanto cuenta con similares características de infraestructura escolar y experiencias en la práctica de su planta docente. De esa forma la intersubjetividad es una sala donde el profesional y comunidad forman significados y relaciones³⁰. Lo que genera la interacción es ocultarse el maestro en una carga histórica³¹ y, actualmente, sucede un proceso de cualificación numérica a la subjetividad humana y a toda su diversidad cultural o lingüística, en donde se consigue un resultado no esperado ante pruebas estandarizadas.

³⁰ Así también, la comunidad es similar a la población estudiantil, en cada personalidad se lleva una cultura, particularidad social y lingüística de una localidad.

³¹ Con esto me refiero a que la educación rural por lo general se encuentra en una situación en la que demanda mayor realce pedagógico, pertinencia curricular y mejora de la inversión educativa, así ha estado durante el devenir histórico y pareciera ya un modelo de estabilidad donde el docente no logra conllevar su práctica, de donde está ubicada ahora, a una renovación.

Ahora bien, la escuela multigrado, vista desde el campo de investigación demanda una formación específica en la enseñanza-aprendizaje apoyada en un desarrollo pedagógico y didáctico que no descuide la idiosincrasia del ecosistema rural y también una especialización, una serie de recomendaciones en calidad de urgencia, para aquellos profesionales con enfoque formativo fuera de la enseñanza. Hasta el momento laboran en el medio indígena por la oportunidad, entendiendo esto como: fácil acceso en la formación inicial en donde no se garantiza autonomía e interés permanente. Hasta ahora, sin el afán de generalizar a los docentes (en ambas comunidades ante una inmensa necesidad de los aprendices) trabajan de cierto tiempo y algunas expectativas trazadas se desaparecen al paso de los meses. Lo dicho hasta ahora el maestro lo argumenta de la siguiente manera.

*Era la única que no demandaba una formación más rígida. Escogí la carrera porque es la más cercana a mi comunidad y además no es muy costosa a comparación de otras carreras.
(Mtro. Eugenio López, imparte 5° y 6° grado. Esc. La revolución).*

Por lo visto, el estudiar una carrera enfocada para ser profesional de la educación se debe también, en primer lugar, por lo ágil que es su accesibilidad y, como segundo lugar, no demanda mucha economía para invertir en la formación (si se compara con ingeniería o medicina, por mencionar algunas profesiones). Desde luego, lo anterior claramente no avala el éxito en la vida laboral. Superar la labor depende de la formación cotidiana del docente, es decir, el maestro rural de ahora es con lo que se prepara después de estar en una Escuela Normal o estar en algún semestre de plan de estudios LEPEPMI. Inclusive lo que menciona el maestro nos hace deducir, desde un principio, que su perfil era para otra labor pero por factores particulares lo conlleva a tener la profesión de enseñar. Dicho de otra forma, el profesional indígena considera que la labor en el salón, independiente del costo, es más fácil que otra profesión y se gana un ingreso económico yendo a enseñar.

Es preciso continuar ahora de manera detenida con los ámbitos temáticos para ir profundizando más esta parte del trabajo y de esos ámbitos se derivarán ejes para demás hallazgos.

Diagrama 7. Proceso cíclico de formación y práctica docente en la escuela multigrado Ch'ol.



Elaboración propia.

Como hallazgos del proyecto se estructuraron desde ámbitos temáticos como: formación inicial, la politización de la educación y reforma educativa: familiarización del desempeño docente y la formación inicial. De esa forma se logró delimitar una observación más centrada en la docencia rural multigrado.

4.2.1 Formación inicial

Los hallazgos conseguidos surgen desde un profesional: de la educación y del sistema educativo laborando como docentes en la escuela multigrado. Por lo tanto, la vértebra de los hallazgos es cuando se trabaja profundamente su impacto en la práctica docente de ambos sujetos. Mientras tanto, en el campo de investigación la formación se define de la siguiente manera:

Orientación cotidiana de la labor.

(Mtro. Eugenio López, imparte 5° y 6° grado. Esc. La revolución).

Un trayecto de cambio, podríamos decir; donde uno va desarrollado sus capacidades. Hasta donde él puede se empeña.

(Mtro. Moreno Vázquez, imparte 4° a 6° grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).

De acuerdo a lo anterior, la formación inicial es una etapa del maestro rural que debe anclarlo con un crecimiento paulatino. Este crecimiento es lo que se conoce como desarrollo profesional, mientras tanto esta mejora en la escuela multigrado por parte del maestro, no garantiza tampoco llegar a serlo a corto plazo, implica enfrentar retos que no termina en una planeación de actividades, también es importante abordar compromisos sobre colectividad en la docencia, elaboración de materiales, por mencionar algunos. Es decir, un maestro de multigrado no consiste en tener una rutina diaria, de cumplir cierto horario y atender alumnos, implica conllevar en la práctica elementos necesarios que surgen después de diagnósticos y evaluaciones internas y extra escolares. En el siguiente apartado se trabajará el límite de la formación inicial vista en la práctica docente.

4.2.1.1 Límite de la formación inicial

Con los docentes de las dos comunidades Chóles, se dificulta conllevar en la práctica la teorización de los autores cuando establecen una definición de formación, porque el docente de la escuela multigrado está inmerso en un contexto con múltiples tipos de enfoques formativos, así también tan sólo en los ambientes de aprendizaje están desatendidas desde hace mucho tiempo (apoyo informático, actualización, manejo de la información). En el campo de investigación, lo que se alcanzó a ver como limitante de la formación inicial será descrito en las siguientes líneas.

Como primera limitante se alcanzó a ver en la práctica docente una serie de particularidades y desde un aula multigrado se resume en recompensarle al alumno un número³² que no garantiza su aprendizaje pero si ofrece una emoción. Enumerar y clasificar el conocimiento no es el fin de la enseñanza, más bien es una construcción paulatina de saberes y circulación de ellos dentro y fuera del salón. Por ende, la parte medular para alcanzar lo anterior es el docente y exige realmente una demanda enorme. En su momento el Mtro. Cenobio Popoca (5 Ago. de 2016, en el 1er Foro Estatal BCS La Escuela desde una Visión Inclusivas), señaló la necesidad de una autonomía moral e intelectual. Lo que conlleva el primer tipo de autonomía es a un desarrollo de valores para un mejor ambiente de convivencia desde y con

³² Cuando los niños entregan sus tareas le son calificados por el docente, al ver ellos los números se emocionan y se preguntan entre compañeros, ¿Cuánto sacaste? Sin importar si está bien. Lo mismo sucede en los exámenes.

los alumnos, y lo más importante es desde docentes para compartir saberes y/o trabajo comunal.

El segundo tipo de autonomía es una autoformación, depende de un liderazgo y convicción personal, para que el docente no sea un modelo o fuente de inspiración con facilidad para el aprendiz dentro del salón. Es decir, en un salón multigrado, los aprendices conciben al maestro como un sujeto lleno de experiencias, conocimientos, creatividad y hasta deportista; mientras tanto, estos son virtudes que se empiezan a construir de manera paulatina en la vida y no se consigue totalmente en la formación inicial.

Como segunda limitante sucede cuando por la diversidad existente en el salón al docente se le complica fortalecer mantener una enseñanza-aprendizaje con resultados benefactores para ambos (docente-alumno). En los primeros meses de un maestro en una escuela puede delimitar alcances, expectativas y desafíos. La siguiente maestra argumenta su experiencia:

Cuando empezó mi labor como maestra llegué en la comunidad con mucho miedo. Muchas cosas sentí dije: ¡ni siquiera me prepararon para esto! ¿Qué voy a hacer? No tengo ni siquiera guía, ni cursos he recibido para enseñar a los niños, como entretenerlos; porque no me van a entender nada.

(Mtra. Luz Pérez, imparte 1º y 2º grado. Esc. La revolución).

Aunado a la sorpresa de la maestra al llegar en la comunidad, lo detectado por ella es la falta de pertinencia de su formación profesional en Lengua y Cultura, y necesidad de materiales educativos, para la enseñanza-aprendizaje; es decir en la práctica docente entra en juego ciertos factores: material didáctico, salón, niveles de aprendizaje, pero sobre todo la importancia de la formación inicial enfocada en la enseñanza, sin esta vitalidad el docente se adentra en un proceso de autoformación basada en cualidades para el desempeño. En donde se adentra a trabajar dominio pedagógico en las diversas edades y habilidades, manejo de estrategias y objetivos hacia el alumno, por decir algunos. Lo cual estos compromisos son muy importantes para atender a los aprendices y no ver a esta escuela con dificultades como describe, la particularidad de un grupo, la siguiente maestra:

- *El desorden*
- *La falta de participación de los niños*
- *De que los niños no hacen tareas tuve que buscar una manera en como imponerles a los niños como tipo castigo, no tanto de castigarlos sino que decirles sino que buscar la manera de motivarlos para que entregaran sus tareas.*
(Mtra. Flora Sánchez, imparte 1º a 3er grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).

Con esta serie de particularidades de un salón multigrado, conlleva al aprendizaje a convertirse en una herramienta sin utilidad, porque se complica alcanzar una cobertura transformadora la labor del docente; en donde el alumno sea crítico constructivo, domine conocimientos básicos en Matemáticas y Español y que este empeñado a una autoformación. Mientras tanto, el maestro se le demanda enfocarse a un perfil dentro de un contexto en donde difícilmente se logra ver la ejecución de la petición. Hasta el momento la práctica del docente lo aborda según como se le posibilite, es decir, son múltiples necesidades de mediaciones³³ y a largo plazo limita la mejora de su práctica; esto conlleva a que si el docente estructura objetivos, expectativas en los niños se complican desarrollarlas.

Al estar en este contexto, y sin diversidad ventajas y herramientas para la enseñanza, el docente enfrenta mayor dificultad para un apoyo en el salón; de esa forma surge un factor que le posibilita al maestro renunciar expectativas y fomentar una enseñanza habitual. Vista en la realidad, de esa forma se favorece una etapa de aislamiento del docente de sus principios importantes para sustentar el arte de enseñar y se integra en un escenario estático, sin desplazamiento a cambios de ejes que mejoran la situación actual del entramado de la educación rural. Como factor de este aislamiento es cuando sólo el docente enfrenta todo un mundo de desafíos. En resumen, lo anterior es tierra fértil para sembrar monotonía, abandono de expectativas grandes en la enseñanza y en los alumnos. Puede generar razones para cambiarse de centro de trabajo, en donde se busca lo ágil y cómodo. Es probable que este proceso empiece desde la formación inicial de la siguiente manera:

³³ Vista desde el marco teórico las mediaciones pueden ser el mismo docente, libros o diversas herramientas pedagógicas o didácticas de enseñanza-aprendizaje.

*[...] no me entraba las letras y quizás por eso ya no me titulé porque no le entendía. [...] me costó todo eso y finalizando pues casi las teorías de tantas que se hablan yo muy poco le entendí.
(Mtra. Abril Vázquez, imparte 1º a 3er grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).*

De acuerdo a la maestra Abril Vázquez, se alcanza ver una parte del porqué de la circulación constante de los docentes en la escuela multigrado. Independientemente, si la formación inicial está destinada para otro enfoque o está centrada en la docencia, los profesionales podrían formar parte de esta circulación, porque los docentes de hoy, por lo visto, quieren trabajar en donde no existe tanto compromiso (debido a las diversas carencias que existen en estos medios).

Mientras tanto, en la etapa formativa de la maestra no asegura que todos están por vocación a la enseñanza y que todos logren contemplar el mundo de la preparación. Algunos se les complica y esta complicación es desempeñada en un salón. Esta experiencia, se convierte en capas de desafíos de las expectativas de los maestros, por decir algunos: integrar en grados correspondientes los aprendizajes que debieron ser atendidas en grados anteriores, es la batalla a vencer por los docentes. Por lo tanto, ante este poder capital de desafíos, la enseñanza tiende a formar parte de la jerarquía carente de innovación, formación constante, vocación, tan sólo es lo más urgente en el contexto rural. De acuerdo a la conceptualización de la formación inicial y ante la situación que está en el contexto rural, más adelante se describirá como se articula la formación inicial con la formación continua.

4.2.1.2 La coyuntura de la formación inicial profesional con la formación continua

De acuerdo al Mtro. Eugenio López (imparte 5º y 6º grado, la formación continua *‘es preparar y mejorarse en la enseñanza-aprendizaje’*. En reconocimiento a la postura del maestro, más bien esa es la expectativa de él, porque hasta el momento la actualización no ha sido tan satisfactoria para su desempeño. Sólo dos docentes acuden a los cursos y el resto de maestros no acuden a los centros, ya sean aquellos con formación perpendicular a la educación. De esa

forma que se posibilita la venta al credencialismo, este concepto el autor Morduehowicz, (2014:112) lo argumenta de la siguiente forma:

Sus contenidos son, en muchos casos, de dudosa relevancia para la docencia y el resultado final es un sistema estructurado alrededor del credencialismo en el que lo que importa es la acumulación de certificados de cursos más allá de su pertinencia y calidad.

Es poca la utilidad de acumular papeles en un centro de trabajo donde demanda una práctica pertinente al contexto rural. Hasta el momento, la planta docente que acude a los centros de actualización se encuentra insatisfecha porque no alcanza tener impacto la actualización en contextos muy abandonados, tan sólo es como poner una cortina a una inmensa diversidad de atenciones urgentes o es como acumular más escombros en un contexto que debe levantarse. Más bien la continuidad de la formación debe surgir desde una evaluación al centro de trabajo, en donde se toman como indicadores carencias, fortalezas y éxitos de la docencia y a partir de eso se deben diseñar alternativas. Hasta el momento, los docentes manifiestan su inconformidad de la siguiente forma:

*Nos inculcan más al internet para un proceso de investigación-acción. Pero no nos enseñan a investigar. Cuando nos metemos a nuestro centro de trabajo nos quedamos cortos, no hay servicio.
(Mtro. Eugenio López, imparte 5° y 6° grado. Esc. La revolución):*

De acuerdo a lo anterior, es en el proceso de acercamiento al dominio de información y enriquecimiento de nuevos conocimientos en donde el planteamiento de actualización tiene una insuficiencia académica y por parte de la docencia una necesidad de inversión para insertarse ante estos nuevos cambios. Mientras tanto, los medios tecnológicos de la información podrían generar una innovación en el entorno académico, en donde pueden tener vitalidad en la sociabilidad pedagógica y didáctica. El tema de sociabilidad se abordará inmediatamente.

4.2.1.3 Sociabilidad pedagógica y didáctica

En concordancia con lo anterior, la lengua indígena es un componente de enseñanza-aprendizaje. Para conocer a profundidad la importancia de la lengua indígena es importante acercarse a un análisis, en donde se debe ver como toma papel la lengua indígena en el aula, y no detenerse a concluir que el aprendizaje depende solamente de la economía, cultura del contexto y de la formación inicial del maestro. También la lengua indígena debe formar parte de una innovación urgente en el diseño pedagógico y didáctico. En el pueblo indígena en comparación con el contexto urbano, la diferencia radica en el ambiente de aprendizaje y la organización de la infraestructura y del personal de una escuela.

Por lo tanto, desde las comunidades indígenas, el ambiente sociocultural puede repercutir en el aprendizaje de un sujeto de la ciudad y zona rural³⁴. Es decir, el lenguaje Ch'ol beneficia su rendimiento escolar pero la política educativa demanda dominio de la escritura y oralidad del *español* y ahora el inglés. En resumen, los aprendices tienen que ser bilingües para formar parte de la construcción del conocimiento dentro del aula. Las pocas herramientas didácticas están diseñadas en lengua español. Al parecer es en la escuela donde se apoya al sujeto para poder actuar en los distintos ámbitos culturales y dentro de su mismo contexto. Por ende, los resultados de la enseñanza-aprendizaje hacia los aprendices gira todo bajo la misma órbita y esta rotación le complica al docente desplazar a su aprendiz a conseguir rendimiento académico y retroalimentación.

Se está hablando entonces que no consiste en aprehender todo lo encontrado en el camino, es saber elegir de las múltiples opciones que puedan existir y atraigan beneficios para el desenvolvimiento en el contexto. Que puedan abrir más puertas en corto o a largo plazo para sistematizar y reproducir aprendizajes. Como facilitador de lo anterior es el docente, hasta ahora a él se le complica seleccionar la cotidianidad del aprendiz para diseñar una enseñanza en donde toma en cuenta su entorno. Cabe destacar que el entorno geográfico y cultural, le brinda al docente y alumno las posibilidades de escoger componentes principales para su

³⁴ Lo que no hay en la ciudad hay en el pueblo rural y viceversa. La riqueza de la población rural es la solidaridad, la colectividad y cooperación, su ambiente geográfico y otros.

crecimiento intelectual de inmensa riqueza en la biodiversidad. Hasta ahora los libros tienen que ser traducidos para ser asimilables para los aprendices. En cambio, la maestra menciona lo siguiente:

...estoy en una comunidad donde dominan la misma lengua que yo. Tengo esa facilidad de comunicarme en lengua indígena con ellos para que ellos me entiendan, porque hay mayoría de niños que no dominan la lengua español. Para tratar un tema se les dificulta entenderlo en español por eso se me facilita más trabajar con ellos por la lengua que domino.

(Mtra. Flora Sánchez, imparte 1º a 3er grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata):

De acuerdo a lo anterior, el dominar una lengua y muy poco el español, a los niños se les dificulta entender el ritmo y sentido de la clase. En todos los libros, las actividades vienen en español y, solamente, cuentan ellos su lengua indígena y en la escuela aprenden a escribirlo. De esto se deriva que al leer las actividades no logran entender en su totalidad. La maestra es obligada a traducir en Ch'ol. Para los niños más grandes (de quinto o sexto grado) sucede lo mismo, la diferencia radica en la complejidad de lo siguiente: el maestro de la escuela Gral. Emiliano Zapata no traduce de español a Ch'ol porque no habla la segunda lengua. Esta situación se ve claramente en las matemáticas. Existe un claro problema de desarticulación de la semántica con la simbología matemática. Es decir, si los niños no logran comprender el problema difícilmente podrán resolverlo y saber qué operación continúa. A corto plazo, lo anterior se refleja en el examen.

...en el examen no todos tienen la facilidad de contestar y de entenderle los temas a tratar. Mtra. (Flora Sánchez, imparte 1º a 3er grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata)

Sin duda alguna, el examen es tomado en cuenta como la suma total y reflejo de las actividades. La gran mayoría de los niños tienden a tener resultados desfavorables a este reflejo. Posiblemente, los pocos que pasan el examen son por la ayuda de los padres o de algún familiar. A los que se les complica aprobar los exámenes son aquellos que no son atendidos tan cercanamente por el maestro e incluso muy posiblemente por los padres de familia. Uno de los factores, vistos en estos niños, que impiden la atención del maestro es porque posiblemente tienen un estilo de aprendizaje lúdico o incluso puede ser una situación

sobre déficit de atención. Considerando estos factores, los aprendices necesitan de más ayuda pedagógica. Ahora bien, el presente trabajo optó en llamar *silencio* cuando el aprendiz se le dificulta comprender la clase y también articular alguna pregunta para aclarar alguna duda. De esto se deriva que estos aprendices, la gran mayoría, realizan planas, pero por dentro, y como observación realizada dentro del salón, llevan una serie de inquietudes no expresadas. Mientras tanto, lo no aprendido en primer grado lo necesitan en segundo grado y así sucesivamente. De acuerdo al maestro menciona lo siguiente:

El alumno que pone atención y da empeño constantemente podrá aprobar. (Mtro. Moreno Vázquez, imparte 4° a 6° grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).

Ante tanta dificultad en la escuela multigrado, no se trata únicamente de hacer que ponga atención el alumnado, no implica el ir a clases diariamente y tratar de ofrecer un máximo empeño, más bien es importante ver como se cuida también el trabajo colaborativo, en primer lugar entre docentes y también entre alumnos. El desempeño de un docente es la expresión de su personalidad, de su conocimiento, de su emoción y expectativas. Desde luego, todo este componente no viene en el examen pero conlleva a degustar otro resultado. Mientras tanto, la falta de trabajo colaborativo empieza desde la formación inicial, hasta ahora se ha puesto en alto la *interculturalidad* en los espacios educativos donde se forman los indígenas. Este modelo no tiene alcance en el contexto rural, porque en realidad el docente pareciera que debe conocer más a fondo sus entrañas y finalidades; que es más ambiguo ante esta reforma.

No he encontrado apoyo de mis compañeros. No hay trabajo colaborativo. Incluso cuando estaba en la universidad, que era intercultural, ¿cuál interculturalidad? No hay compañerismo, era sólo individualismo. Hasta ni por equipo queríamos trabajar. Ni los maestros buscaban estrategias de cómo los alumnos trabajaran en equipo. (Mtra. Luz Pérez, imparte 1° y 2° grado. Esc. La revolución).

La lengua indígena puede ser andamio de enseñanza, es decir, puede servir para diseñar herramientas pedagógicas y didácticas. Hasta el momento, aunque sea de manera individual, el docente se le dificulta complementar su enseñanza con este andamio en el momento

indicado para iniciar su proyecto porque es necesario trabajar esquemas epistemológicos ajenos y del contexto indígena. Por lo tanto, el maestro se encuentra en una serie de brechas por rellenarlas y esta actividad se ha quedado solamente en manos de él. Al ofrecerle prestigio a la lengua indígena es crear espacios didácticos ya sea tangible o digitales, es claro que un aprendiz no conoce toda la gama de tecnologías pero que empiece a conocerlas desde su aprendizaje se podría esperar otro tipo de resultados. Ahora bien, la formación inicial de un docente rural termina siendo parte de la cobertura de una politización de la educación, más adelante se abordará este proceso.

4.2.2 Politización de la educación

Esta parte del trabajo está muy ligada con la reforma educativa pero existe un intervalo vital y es la formación inicial, ya trabajado anteriormente. Por ende, lo siguiente es el complemento de temas relevantes de atención educativa en las zonas marginadas. Desde este presente trabajo, la politización se concibe como la operación del gobierno del estado de Chiapas ante las necesidades de infraestructuras educativas y ambientes de aprendizaje de los contextos rurales de la sierra, ya que hasta ahora es un tema no tan notable.

a) Operación del gobierno del estado de Chiapas ante las necesidades educativas de las zonas marginadas.



Fotografía 8. Autor: Gabriel DP. Calle de la comunidad Lote 8.

La fundación de las comunidades no es similar con la creación de la escuela multigrado. Desde un principio cada escenario posiblemente empezó a diseñar su propio rumbo, hasta ahora se ve la incompatibilidad. Unir los contextos no significa darle existencia, voz y visibilidad a la educación escolarizada de las comunidades. Es desde el presente donde se debe discutir y analizar alternativas. Vista desde la educación multigrado, el ambiente de aprendizaje impacta en el rendimiento académico, es decir, desde la práctica docente le facilita la enseñanza-aprendizaje en un grupo de 30 o más alumnos, mejora aún más el dinamismo en el salón en donde se fomenta la colectividad con el apoyo de materiales y equipos de enseñanza. Como obstáculo de este ambiente, es cuando los alumnos deben conseguir materiales, que se les encarga para cualquier actividad, es complicado en la comunidad; en otras palabras, el instalar una biblioteca o papelería es en proporción a la demanda y economía de la población. Por cierto, existe la importancia de materiales extra-curriculares para la enseñanza y el que no se note mucha familiarización con los aprendices tampoco se puede llegar a la conclusión que se limita agilizar y enriquecer el aprendizaje y la enseñanza, porque incluso la misma biodiversidad, los saberes culturales de la sierra ofrecen materiales que podrían ser pertinentes para el aprendizaje, desde luego necesitan primeramente de una atención de reconocimiento y combinación con el proyecto de enseñanza del maestro.

Hasta ahora, el gobierno del estado de Chiapas su atención llega con una potencia no tan fuerte en las comunidades. Esta politización, desde el contexto rural, se puede entender también como la *teorización* de la educación del indígena, es decir, todo queda en un discurso institucional. La siguiente maestra, argumenta la situación de la siguiente forma:

[...] se puede mandar escritos e inconformidades, pero el gobierno no hace caso, le toma poca importancia. El caso es que hay mucha mentira, engaño y el escrito quizá no llega, no sabemos, la política implica mucho. (Mtra. Abril Vázquez, imparte 1º a 3er grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).

Por lo visto, el compromiso del entorno político no responde con esmero y prontitud a las demandas. Así también, y en efecto, implica mucho su intervención en el sistema educativo.

Ahora bien, si se politiza este sistema es dejar en manos de un contexto que desconoce la importancia de factores ya sea pedagógicos, de investigaciones educativas, especializaciones, de mejora de infraestructura, por decir algunos. Por lo tanto, intervenir de manera burocrática con panoramas opulentas no tan pertinentes, e ignorando los escritos e inconformidades de docentes o de sujetos en particular, a la cotidianidad de un sector rural de esta forma el contexto político le aleja más en gozar los derechos correspondientes para una educación escolar. Desde luego, para este reconocimiento de derechos es importante la igualdad epistemológica, en donde los saberes indígenas tengan voz y voto en la producción de conocimientos y no sólo ubicarse el sector rural para consumir.

Inclusive, de manera resumida esta intervención burocrática expone en las comunidades desatención. De acuerdo al *Mtro. Eugenio López, imparte 5º y 6º grado. Esc. La revolución*, menciona lo siguiente

*El gobierno en cada uno de las comunidades, lo ha dejado muy abandonadas las escuelas. Se ve en la construcción y equipamiento. Quiere calidad educativa, no se ha hecho y sólo son puras políticas.
(Mtro. Eugenio López, imparte 5º y 6º grado. Esc. La revolución).*

Ver estas características en una comunidad de la sierra norte de Chiapas es como un portal para observar el aprendizaje de los niños indígenas. Hasta ahora, cuando el niño va a una escuela su propósito es ir a desarrollar creatividades, conocimientos y habilidades, el docente se encarga de cómo hacer vivir este proceso paulatino de las virtudes. Es evidente entonces que la calidad educativa, no depende solamente de la desatención del Estado, pero si una medula muy importante para sostener la inversión educativa y que no se le optimice este tipo de apoyo a los contextos rurales. En conclusión, una calidad educativa depende de la posición social de la familia, de factores individuales, del desempeño académico del estudiante y ahora solamente se está centrando en la formación inicial del docente. Este último factor es muy importante analizarlo desde la reforma educativa.

4.2.3 Reforma educativa: familiarización con el desempeño docente y la formación inicial

Aquel que diga que no afecta la reforma educativa, ¡pobrecillo! Es que no ha leído. Documentate maestro. Director de escuela primaria³⁵. (Comunidad Francisco I. Madero. Octubre de 2016).

4.2.3.1 Mecanización de la labor docente

En las dos escuelas de la sierra norte de Chiapas se atienden hijos de campesinos. Ahora bien, desde la cultura Ch'ol, el docente es como un campesino que siembra su maíz (en este caso alumnos) trata de cuidarlos (el maestro sería la guía y el facilitador de una enseñanza) y muy poco da frutos (el aprendizaje), por lo tanto el obstáculo estaría tanto en la particularidad de la semilla, el suelo y su cuidado. El docente se encarga del cuidado, pero para mejorar el suelo (la ambigüedad de la educación rural), que está muy deteriorado y esperar frutos nutritivos, no sólo depende de él. Depende también del niño, padres de familia y contenidos de la Educación Intercultural Bilingüe y del entorno donde se esté desarrollando y con lo que esté haciendo.

Hasta el momento se sigue otorgando una educación escolar a los niños indígenas con estas características. Es decir, el ir a una escuela no garantiza ser un alfabeto en estos tiempos. Para atender a los pueblos originarios argumenta lo siguiente “se debe dar con base en tres factores: con la presencia de profesores que hablen la misma lengua que los menores, escuelas en condiciones óptimas y que la formación académica tenga en cuenta su cultura” (UNICEF, Citado en Olivares, 2016: la jornada). El resultado ofrecido por el docente por esta demanda no ha sido muy benefactor para la escuela multigrado, es decir, una escuela de ese tipo requiere no solamente de vocación, ni deificar al docente. Implica por parte del maestro amar a la enseñanza, tanto emocional y académicamente.

³⁵ Estas palabras son de un director, expresadas en una reunión regional. Asistí como oyente, y por invitación de los maestros de la sierra, para adicionarlo en mi investigación los debates, análisis realizados por los docentes.

Algunos de los docentes, tienen una entrega bajo un compromiso concreto en la sierra, pero en las cuatro paredes requieren de más apoyo. Hasta ahora tienen una esperanza que más adelante se abordará, para ampliar el término mecanización de la labor.

a) Docente como aprendiz lleno de esperanza para entender el cosmos educativo

Ahora bien, si no se ha resuelto las problemáticas- tanto de ambientes de aprendizaje, escasez de materiales didácticos, formación no perfilada a la docencia, es difícil ver resultados diferentes. En el siguiente diagrama se pretende articular mejor lo trabajado hasta el momento.

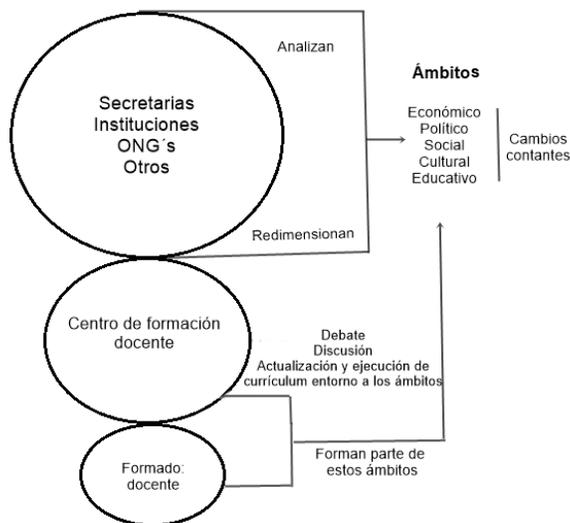


Diagrama 4. Distribución de tareas para redimensión de ámbitos.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el campo de investigación, se logró visualizar este Diagrama 4. La cúpula de poder, analiza y redimensiona la cobertura de cada ámbito con el afán de contribuir en su cobertura institucionalizada. En lo profundo hay intereses particulares de ese sector social, se podría decir que es extender mayor dominio; por ende la sociedad le toca agregarse en un proceso de endeudamiento y recibir un recorte presupuestal. No sé diga el tema de salud del contexto rural. Sufre cambios constantes, pero en resumen la necesidad aumenta. Un sujeto que decide ser profesional vista desde del campo de investigación, forma parte de este escenario. Todo

este bagaje él lo lleva al centro de formación y, por lo general, se le teoriza estos temas tan relevantes; interviniendo mediante debates y discusión en cuatro paredes.

Así también, el centro de formación se encarga de actualizar el currículum en relación a los sugieren que abordan arriba de su jerarquía. Por ejemplo, esto se ve en el centro de trabajo de un docente, su Educación Superior no le garantiza una enseñanza entorno a la idiosincrasia del contexto rural. El maestro se encarga de buscar y fortalecer algunas estrategias de enseñanza, bajo su propia voluntad. Si no es así, enseña lo que está a su alcance y como le sea posible; este presente trabajo conoce como mecanización de la labor docente. De acuerdo a la maestra, sostiene lo siguiente:

No soy pedagoga, ahí si ven niveles de aprendizaje me imagino. Nosotros no, pero lo poquito que he visto es que algunos aprenden pintando, otros escribiendo y otros jugando. Me doy cuenta observando.

(Mtra. Luz Pérez, imparte 1º y 2º grado. Esc. La revolución).

Para la maestra, la situación en la que se encuentra no le favorece entrar al mundo de la enseñanza-aprendizaje, es decir, tiene que diseñar propias metodologías para poder intervenir y abordar su práctica. Dentro de la docencia rural multigrado, se necesita de mucho ingenio, consulta de autores o investigaciones documentales. Mientras tanto, ante tanta diversidad de alumnos en el salón, los maestros argumentan la búsqueda de maneras de *controlar* a los niños; dicho de otra forma “si hablas de lo normal de lo que se viene repitiendo ¡ya hasta se aburren! Hasta a veces yo lo pongo así: le pongo precio a un alumno” (*Mtro. Moreno Vázquez, imparte 4º a 6º grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata*). Ahora bien, sobre el tema de control de una diversidad de aula, y desde la mecanización de la labor, se reproducen singularidades. Es decir, traslada el docente subjetividades en el salón como un medio de enseñanza, entre menos bagaje cultural académico existe menor posibilidad de llevar a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje significativa. En la postura del maestro se logra ver lo anterior:

...vamos a ponerle precio a una mujer: 200 pesos por más bonita que esta ¿Si tengo mil pesos cuanta mujer voy a comprar? Me voy a comprar María, Aneyudith a Sandra...

(Mtro. Moreno Vázquez, imparte 4º a 6º grado. Esc. Gral. Emiliano Zapata).

De acuerdo a la anterior, en el salón se conlleva una enseñanza machista y en donde se acomoda a la mujer a un objeto, por ende, se le da vigencia, desde las aulas, paradigmas de control a la mujer. Esto se debe a que uno de los máximos retos del docente en un salón diverso ahora es saber pacificar, (entendiendo esta misión como el estar sentado y callado los niños que juegan en el salón). Durante ese lapso enseñar la clase, es cuando la mayoría de los niños necesitan apoyo; el docente les ofrece elaboración de planas, tanto de palabras, oraciones y números indo-arábigos (como se ve la fotografía 9). Desde luego, ante este proceso de pacificación para los aprendices el resultado de aquel método del maestro es desde un primer momento gracia o diversión para ellos.



Fotografía 9. Niña terminando su numeración indo-arábiga. Autor: Gabriel DP, 2016.

En relación a la Fotografía 9, durante el devenir de la práctica docente en la escuela multigrado se ha demandado mayor compromiso pedagógico y didáctico para atender las dificultades de aprendizaje en las matemáticas. Es claro que la formación es un desarrollo permanente dentro de un escenario en constante dinamismo, pero mejorar la atención en las matemáticas es posible que siempre ha estado como demanda inamovible, siempre ha estado

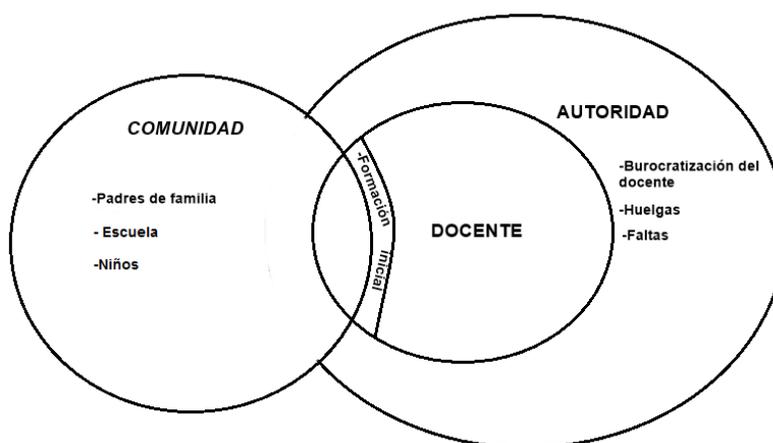
presente, e incluso debe ser parte del compromiso de un docente, pero por parte de él requiere de una especialización. Se tendría que ver como un proyecto a corto plazo, para esta atención.

Como complemento de esta parte del trabajo se deriva lo siguiente.

b) Estado de la docencia rural en la reforma educativa

Con lo visto en las dos comunidades, se observa que el docente se encuentra en medio de disyuntivas; como se ve en el siguiente diagrama.

Diagrama 5. La ubicación de la formación inicial en la dualidad: comunidad y autoridad total.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Diagrama 5 (en donde se centrará únicamente en el docente), como componente de la dualidad se encuentra la comunidad (en ella los padres de familia, la escuela y los niños), en el centro su formación inicial y por último se encuentra la autoridad. Se habla de autoridad cuando ésta le exige al docente un desequilibrio en su labor e implica por parte de él invertirle tiempo. En donde el docente le dificulta gozar de una autonomía, ya sea esto por temas de burocratización, faltas en el trabajo y resistencia a este poder mediante huelgas. Por lo tanto, las huelgas son como un subproducto de la desarticulación de la dualidad. Este trabajo está de acuerdo en tener una autoridad, pero no uno con poder absoluto, más bien uno que valore la comunidad y docencia. Hasta ahora, la cabeza (autoridad) pretende dominar el cuerpo (comunidad, escuela, niños y docencia). Ahora bien,

tampoco el presente trabajo demanda una independencia total para el docente, pero sí un respeto a sus decisiones y propuestas y una formación acorde a la población que atiende.

Hasta el momento, al docente se le complica gestionar una autonomía que alcance cobertura y propagación en el aprendiz, carece de variedad de materiales de apoyo, de organización individual y colectiva. El maestro debe empezar a romper modelos tradicionales inmersos en la enseñanza-aprendizaje, y que no dejan proporcionar andamios o aprendizajes con utilidad desde el contexto rural, que tan sólo le proporcionan al docente contenidos que no aumentan la relevancia de la diversidad. Hasta ahora se complica más toda esta labor con la reforma educativa, como lo describe el siguiente maestro.

Hay mucha complejidad. La reforma nos exige una calidad educativa. No se puede presentar una calidad en una escuela rezagada, sin equipo. En las comunidades con trabajo construyen una escuela. Falta mucha inversión educativa.

(Mtro. Eugenio López, imparte 5° y 6° grado. Esc. La revolución).

Desde luego, que hay mucha complejidad en el tema de reforma educativa vista desde el contexto rural. Sobre el tema de inversión educativa y conceptos con slogan empresarial como *eficiencia* encaja muy bien en el sistema educativo de hoy. Todo esta redimensión conceptual pareciera que sucede desde un contexto desconocido, desde ilustraciones no paralelas a la cotidianidad de un indígena. Hasta el momento se ha sostenido una contribución económica en el desarrollo educativo de contextos indígenas. De acuerdo al tercer informe del gobernador del Estado, la región Tulijá Tseltal-Ch'ol durante los tres años de administración se ha destinado:

“[...] 238 240 037 pesos para construir 404 espacios educativos, rehabilitar 70 y equipar 36 planteles, por lo que hoy más niños y jóvenes cuentan con un espacio físico digno para su formación académica y acceder a mejores condiciones de vida” (3er Informe de Gobierno, 2016: 19).

Es posible que esta inversión sostenida por el informe citado, es desde ciertos lugares accesibles en donde se genera un costo bajo y se hace con la finalidad de maximizar el rendimiento académico. Desde luego, se hace previamente una evaluación del escenario donde se concreta la inversión; en una comunidad alejada y marginada no goza ni siquiera de una evaluación por lo tanto no hay una contribución en la mejora del rendimiento académico y mejoramiento de ambientes de aprendizajes. Esta toma de decisiones tiene un trasfondo negativo en las comunidades rurales, entre ellos:

- Al orientar recursos donde son considerados más rentables, se estanca la comunidad a su situación de marginación educativa. Porque no se mejoran los ambientes de aprendizaje, el costo de estudio es posible que crezca por la distancia (algunos niños optan en irse a estudiar en las comunidades del valle en busca de una mejor atención educativa).
- No se resuelve el problema educativo, más bien se alarga su vigencia. Son estimaciones de esta política educativa en donde no se toma en cuenta el ámbito económico, cultural, político, lingüístico y social del contexto; se opta entonces en concluir que la docencia depende solamente de ella producir una enseñanza-aprendizaje sin depender de factores extra escolares.

Ahora bien, en relación a la formación del docente y con el tema de la idoneidad del maestro, es de vital importancia un docente que contemple en su profundidad el conocimiento pedagógico. Es decir, alguien que sepa formar con el arte de enseñar el carácter del aprendiz, no alguien con una intelectualidad reconocible pero que no logra sembrar aprendizaje en los niños. Este proceso ya se empieza a ver desde el escenario educativo multigrado:

Mi carrera es lengua y cultura es totalmente diferente. Casi no se acerca a nada como la educación, porque no llevamos materias que nos hubiera hablado de educación. [...] nos prepararon para hacer proyectos, para ser traductores, para otras cosas más, pero no nos formaron para ser docente, nada que ver, sino que nos formaron para jefes de algunos proyectos pero por falta de economía no podemos gestionar proyectos, no podemos volar más alto.

(Mtra. Luz Pérez, imparte 1º y 2º grado. Esc. La revolución).

La falta de pertinencia formativa no facilita la enseñanza, porque implica en primer lugar adaptarse en la comunidad y en el escenario escolar rural sin tomar en cuenta la alta necesidad de las escuelas multigrado. Terminan siendo estas escuelas vacantes para desempeñar una profesión, a la larga ésta necesitará de dominio pedagógico y didáctico. Posiblemente, esta necesidad es el reto mayúsculo del profesional, es decir, ante un mundo volátil, lleno de información y con vigencia indeterminada el maestro debe construir a cuenta propia una enseñanza basada con enfoque pedagógico y didáctico. Es una tarea que puede ser muy compleja ante la reforma educativa. De esta complejidad existe una diversidad de éxitos en algunos parámetros o indicadores, desafíos y desacuerdos del magisterio ante esta reforma.

Para ir cerrando esta parte del trabajo es menester hablar del muro que desacelera la reforma educativa, es decir, a la docencia mexicana de educación básica. Vista desde la región del valle del río Tulijá-Ch'ol, hay una dificultad tan fuerte entre los docentes, sería una fortaleza para el sistema, se puede decir como el estado de confort de algunos de ellos y/o porque se cuenta con poco recurso para moverse y, por otro lado, algunos por no sentir interés en el tema. Se anexan algunas muestras del muro formados de docentes en contra de la reforma:

Cuando se trata de movilización siempre vamos los que vamos ¿y lo demás pues?

Maestro de primaria. (Información recogida en una reunión de maestros en la comunidad Francisco I. Madero. Octubre de 2016).

*No podemos ir a la fuerza. A la fuerza ni los zapatos entran.
Director de una escuela primaria. (Información recogida en una reunión de maestros en la comunidad Francisco I. Madero. Octubre de 2016).*

El presente trabajo lo concibe como muro, dado que en un lado de esta pared se diseñan, discuten o analizan como abordar la política educativa voraz, diseñada sutilmente por parte de un sistema para redefinir la formación y práctica docente, de esa forma se pretende entender y enumerar la complejidad de ser maestro, y en el otro lado, donde se encuentra la docencia, se alternan soluciones a la imposición. Por lo visto, es desde este lado donde hay cansancio, crisis emocional y económica, y desesperación por parte del magisterio. Ahora

bien, ante estas circunstancias que forman parte de la cotidianidad de la educación y docente rural, y donde se derivan directrices para el destino de ellos, se muestra lo siguiente:

- Ser docente frente a un grupo indígena, para la comunidad es vista como un medio para “mejorar” la calidad de vida. Porque existe una brecha de ingreso entre un campesino y docente.
- El docente con o sin experiencia tiene que enfrentar muchos obstáculos para abordar una enseñanza-aprendizaje.
- De igual forma entra en juego el desempleo, es decir, no se toma importancia si hay o no perfil para una enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, la docencia tiene en sus manos el futuro de sujetos y estos individuos son la posteridad de una comunidad, un estado o una nación. Por lo tanto, es evidente que la escuela sigue demandando docentes con una formación pedagógica para la enseñanza, pero al mismo tiempo es necesario desarrollar recomendaciones en torno a la práctica docente, de la escuela multigrado actual, y su formación continua.

CONCLUSIONES

He aquí la verdad es como la fruta entre una rama,
la muchedumbre la intenta contaminar ...para matarla.
Cae de la rama y germina.
He aquí la fruta es como sosiego en el castillo
de las muchas olas de la injuria,
bastó con no decir nada y presentarse, y todo se derrumbó.
Gabriel Antonio Díaz Peñate

Abordar de principio a fin el trabajo fue una experiencia grata y vivida entre las dos comunidades, conjuntamente con los docentes. El profundizar el tema de investigación se facilitó por identificarme como Ch'ol. Desde luego aun así aprendí del contexto. Así también, fue importante ubicarme a la brevedad como maestro para poder conllevar, pertinentemente, las observaciones. Es como observarme a mí mismo estando en el centro de investigación.

El presente trabajo ofreció un acercamiento a la docencia rural, en donde se logra contemplar los alcances y limitaciones de la profesionalización docente en la escuela multigrado. Son análisis y hallazgos que actualmente tiene un impacto novedoso en el ámbito educativo rural. Son como historias que se van actualizando, visibles en la práctica docente. Cada docente y alumno pareciera que es tan sólo un actor que oculta toda una desesperación y demuestra una inmensa necesidad. Lo descrito hasta el momento, es ofrecido detenidamente en la parte de resultados de este presente trabajo. No es un caso particular de la sierra norte Ch'ol, es posible que sea parte de la cotidianidad de otras culturas y lenguas indígenas. Por lo tanto, es de vital importancia abordar recomendaciones educativas. En este proyecto lo anterior es conceptualizado como exógeno, porque no tiene alcance con las necesidades comunitarias sobre temas de salud y pobreza, por decir algunos, más bien es hacia la docencia rural.

Como visión crítica, los resultados no tuvieron un acercamiento profundo en la relación de aspecto socioeconómico y cultural con la educación, de igual forma a las necesidades comunitarias. No es tema ajeno la separación enorme de educación escolar y desarrollo económico del contexto rural. Este último no está tan al alcance de la población, porque al parecer el Ch'ol está sujeto a un patrón, ya sea la marginación, la desnutrición y la migración.

Mientras tanto este trabajo ofreció cuestiones abiertas de nuevas líneas de investigación en donde se delimita:

- Conocer desde la experiencia del docente, la participación de los padres de familia en la educación los hijos después de las clases. Hasta el momento existe en las comunidades un conglomerado de dificultades derivados de la situación mencionada, es decir, la mayoría de los padres admiten que educar implica violencia y la educación escolar no cuenta con la articulación recibida en el hogar. Es importante la existencia de un docente multifacético, pero este compromiso es complicado darle cobertura dentro del hogar de un alumno. Como descripción, a esas dificultades, conciben una educación bajo un hábito que le facilita descuidar la educación de sus hijos. No porque así lo quieren ellos, más bien se debe que el escenario le es ajeno. Hoy en día se les complica enseñar en el entorno familiar la numeración Ch'ol, la pedagogía comunitaria y la disciplina, es decir, porque forzosamente adquiere mayor cobertura una cultura académica ajena a la identidad indígena. Por ende, en un diseño curricular pertinente pareciera que queda en manos de la burocracia educativa, porque muy poco conocen los padres de familia el escenario de la educación escolar y así también de la cultura de ésta.

- Explorar la articulación de la cultura indígena y académica en el diseño curricular formativo. El ser miembro de un sector rural, en este caso como docente, es reproducir un patrón, puede ser de orden y consumo a la nueva generación, es decir, conllevarlos a consumir conocimientos ajenos. Cada sujeto social al parecer tiene una función. Actualmente, de los pocos que alcanzan ingresar en la universidad o escuelas normales, hasta ahora ha sido un tema muy abandonado. Esta juventud es conllevada a una marginación social y a una falta de autonomía; se logra ver esta marginación en la discontinuidad de los estudios para ingresar a la universidad. Mientras tanto, el efecto de esta reconfiguración social aleja más jóvenes a una ciudadanía.

Recuperando una parte del capítulo I, que pone en análisis el escenario donde se desarrolla la práctica docente, derribar la complicación es no menospreciar su identidad y se debe buscar de manera social y cultural una calidad de vida que incluye la existencia. Tendrán voz cuando la cultura indígena es tomada en cuenta en un diseño curricular de formación continua.

RECOMENDACIONES

Dado que la intención de este trabajo no es modificar planes de estudio de instituciones formadoras, ni tampoco revisar planes de estudio, se diseñaron sugerencias que se llamaron como recomendaciones para redimensionar el currículum de la formación continua de los docentes en servicio que laboran en una escuela multigrado. Así también, de recomendación para la intervención de mejora en la práctica docente. En las siguientes tablas serán descritas las recomendaciones.

1.1 Recomendación para redimensión curricular de la formación continua

Contenido curricular para el formado de educación multigrado

Es un reto mayúsculo. Desde este proyecto se ve en dos aspectos: 1) desde la capa de condición de pobreza, marginación *versus* desarrollo económico o economía cómodamente estable en donde se determina y compara el rendimiento académico.

1. Determinación de espacio y tiempo para la enseñanza multigrado

- Desde un centro de formación la enseñanza multigrado, parte de los créditos del plan de estudios algunos deben ser pauta para una especialización.
- Se debe delimitar aún más el contenido de la actualización del centro de formación. Es decir, es de vital importancia tomar en cuenta con mayor rigor y pedagógicamente la enseñanza con la metodología de Freinet, Freire, Pedagogías propias, numeración y filosofía mayense, por decir algunos.
- Ofrecimiento de producción de apoyos pedagógicos y didácticos para la enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado.

En relación al tema es importante tomar en cuenta, para la producción, los saberes comunitarios. Ahora bien, lo concreto de esta producción es que demanda evaluación desde la práctica para ver los resultados y esfuerzos demandantes para el docente.

2. Afanarse a una pertinencia sociocultural y educativa

- No debe quedarse en el diseño teórico los cursos de actualización. Alcanzar la expectativa sucede cuando se toma en cuenta la idiosincrasia, es decir, un diseño curricular se debe considerar el ecosistema educativo rural: re-integrando los padres de familia al escenario de la educación escolar.

Tomando en cuenta el primer aspecto es empezar a darle vitalidad la riqueza cultural indígena: la numeración Ch'ol, la pedagogía comunitaria, por decir algunos.

1.2 Recomendación para la intervención de mejora en la práctica docente

1. Convertir en un hábito la producción de conocimiento.

1.1 Fomento de lectura creativa (basado en (Fisher, 2013) Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula).

- Puede surgir después de lecturas de poemas, pequeñas novelas o relatos (esta actividad depende de la asignatura). De manera colectiva, y con la ayuda del maestro, los aprendices deben desarrollar preguntas para llegar a las ideas principales de la lectura.
- Atreverse a los retos y desafíos. La importancia de este fomento es construir ideas propias y ajenas. Puede surgir de pequeñas noticias que investigan en la comunidad los aprendices, por ejemplo: para saber a fondo de la importancia de las normas de una localidad, en el salón puede desarrollarse con la ayuda de preguntas: ¿cómo sabemos que esto se cumple? De esta pregunta se derivan razones que conducen a una conclusión. Por ejemplo: respetar es una norma para la armonía.

- Dialogo con el currículum. Puede servir para matemáticas y el dialogo empieza de un maestro con el contenido curricular en donde él pregunta, recaba información, diseña estrategias didácticas de acuerdo al lenguaje y contexto de los niños, por último implementa y evalúa resultados.

Para la implementación, el docente debe empezar a dialogar y conocer la individualidad de su alumno, después el aprendiz con su semejante y posteriormente todo el grupo participa en el dialogo. Para el caso de matemáticas, podría ser con la finalidad de agilizar la articulación de la semántica con la simbología matemática.

- Un ágora en mi escuela. En una comunidad puede ser un lugar para desarrollar debates, oratorias, exposición de pinturas o dibujos de los niños. Incluso puede servir para exposiciones de investigaciones.

Nota: Cuando se habla de producción de conocimiento es integrar también la riqueza cultural: implementación dirigida por el docente y con el apoyo tanto de alumnos y comunidad para la cimentación de un jardín botánico (con plantas medicinales de la Sierra). En fin a través de la diversidad de una escuela multigrado se ofrecen ventajas para enriquecer el aprendizaje y puede ser a través de preguntas bien estructuradas, en donde se fomenta pensar con libertad, suspender el prejuicio, construcción sobre las ideas y nuevas.

2. Estante de experiencias y sugerencias.

- Esta recomendación surge por la amplia circulación de docentes y de esto se deriva el nulo de algunas o muchas expectativas (aprendizajes que debieron ser atendidas en grados anteriores), eso conlleva empezar donde algún docente lo había dejado. Ahora bien, la recomendación es recopilar toda una experiencia y sugerencia rica vivida en la escuela, en donde se trabaje alcances y limitaciones para dejarlo en manos del director y partir de esa iniciativa.

Como parte de la fortaleza académica que puede ofrecer la escuela multigrado es la colaboración en apoyos mutuos de docentes. Se puede realizar cada tarde para fomentar la colectividad mediante talleres y conferencias sobre alguna experiencia exitosa en temas pedagógicos, tecnologías educativas y sobre didácticas de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- AGUERRONDO, I. (2010). Notas sobre formación y profesionalización docente. En: TENTI FANFANI, E. (COMP.) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI. México, DF.
- ALANÍS, A. (2007). Actuación profesional en la práctica docente. 2ª edición. Trillas, México, DF.
- ALEJOS, J. (1999). Ch'ol/kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940. 1ª edición. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México, DF.
- BAPTISTA, P; FERNÁNDEZ, C y HERNÁNDEZ, R (2010). Metodología de la investigación. 5ª edición. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA. México, DF.
- BAPTISTA, P; FERNÁNDEZ, C y HERNÁNDEZ, S. R. (2006). La metodología de la investigación. 4ª edición. McGraw HILL/INTERAMERICMA. México, DF
- BRUMM, M. (2010). Formación de profesores de lenguas indígenas. 1ª edición. INALI. México, DF.
- CAJIAO, F. (2004). La formación de maestros y su impacto social. 1a edición. Cooperativa Editorial Magisterio y Colciencias. Bogotá, Colombia.
- CISNEROS, I. (2004). Derechos humanos de los pueblos indígenas en México. Comisión de Derechos Humanos de Distrito Federal (CDHDF). México, DF.
- CLAUDE, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Novedades educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- CÓRDOBA, A. (1976). La política de masas del cardenismo. 1a Re-impresión. Era, México. DF.
- DAVINI, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. 1a edición. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- DEL CASTILLO, G. (2014). El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate. En: DEL CASTILLO, G y VALENTI, G. (2014). Reforma educativa ¿QUÉ ESTAMOS TRANSFORMANDO? FLACSO, México, DF.
- DÍAZ-COUDER, E y GIGANTE, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En: Díaz Couder, E. Gigante, E y Ornelas, G. (Coord.). Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos. UPN, Ajusco. México, DF.
- DUSSEL, I. (2010). Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En: TENTI FANFANI, E. (Comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI. México, DF.
- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. 1a edición. Novedades educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- FISHER, R. (2013). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. MORATA, Madrid, España.
- FRANZÉ, J. (2004). ¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt. Los libros de la catarata. Madrid, España-
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). Duodécima edición. Morata, Madrid, España.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata, Madrid, España.
- GONZÁLEZ, H. (1999). Teoría política. Decima-segunda edición. Porrúa, México, DF.
- HERNÁNDEZ, C (2001). Globalización y privatización: el sector público en México, 1982-1999. 1ª edición. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). México, DF.
- HERRERA, G. (2014). La licenciatura en educación indígena: una primera experiencia en la profesionalización indígena. En: REBOLLEDO, N. (Coord.). La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores. 1ª Edición. UPN, México, DF.
- LATAPÍ, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión 6. Pág.16. SEP, México, DF.
- LAWN, M y OZGA, J. (2014). La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. Ediciones Pomares S, A. México.
- PANIAGUA, M. (2004). La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación. Moravia. San José.
- PÉREZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: Villa, A. (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. 1ª edición. Narcea. Barcelona, España.
- PÉREZ, GÓMEZ, A. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Comprender y transformar la enseñanza.
- REBOLLEDO, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En: REBOLLEDO, N. (Coord.). La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores. 1ª Edición. UPN, México, DF.
- RIVERA, B y SALDIVAR, A (2006). Pobreza y educación. En: Representaciones Sociales de la Pobreza en Chiapas. Coord. TINICO, R Y BELLATO, L. Pág. 87. 1ª edic. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Secretaria de Desarrollo Social. México, DF.
- ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- RODRIGUEZ, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. 2ª edición. Aljibe, Granada, España
- SEP-DGEP (1994). La función pedagógica del supervisor en el PARE. Pág. 48. 1ª edición. México D.F

- SILVA, A. M. (2010). La escuela en contextos de pobreza. Nuevos desafíos para los educadores. En: (Gasel, A, y Reinoso, M. Edit.) Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Pág. 107. 1ª edición. Homo sapiens. Santa fe, Argentina.
- TOBON, S (2008). LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). México.
- TORRES, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata, Madrid, España.
- VAILLANT, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. 1ª edición. Octaedro. Barcelona, España.
- VASILACHIS, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. 1ª edición. Gedisa. España.
- VILA, I. (2007). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En: TRILLA, J. (2007). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. 4ª Reimpresión. Graó, Barcelona, España..
- WANG, M. (1998). Atención a la diversidad. Pág. 21, 239 y 240. 3ª Edición. NARCEA Madrid España.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

LIBRO

- NAVARRETE, F. (2008). Los pueblos indígenas de México. 1ª edición. CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) y PND (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). México, DF. Consultado el: 20 de Julio de 2016
 URL:
http://www.academia.edu/958886/Los_pueblos_ind%C3%ADgenas_de_M%C3%A9xico

REVISTAS

- AGUADED, E; DE LA RABIA, P y GONZÁLEZ, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. VOL. 17, N° 1 (Enero-Abril). Consultado el: 22 de Julio de 2016.
 URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- AGUERRONDO, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión. SEP, México. DF. Consultado el: 03 de Agosto de 2016.
 URL:
<http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-8fVU53Iwxj-cds08.pdf>

- AMES, P. (2015). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación – DINFOCAD GTZ – PROEDUCA – Componente Educación Bilingüe Intercultural. Consultado el: 15 de Agosto de 2016.
URL:
https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades.
- BASTIANI, J. (2012). *Castellanización en detrimento de las lenguas indígenas*. En: Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. Pág. 13. Perfiles educativos. Vol. XXXIV. No. 135. IISUE-UNAM. Consultado el: 25 de Julio de 2016.
URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042002>
- BRIEGER, P. (2002). De la década perdida a la década del mito neoliberal. En: Globalización y Ajuste en América Latina. Biblioteca, CLACSO. Argentina. Consultado el: 23 de Agosto de 2016.
URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101004010308/21.pdf>
- CARPIO, R.E; MADRIGAL, J y VERGARA, M. (2013). Análisis de la Formación Inicial y Continua de los docentes bilingües en Chihuahua, Jalisco y Guanajuato. CLEPSO.FLECSO. I CONGRESO LATINOAMERICANO DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES. Pp. 1-12. Consultado el: 01 de Octubre de 2016.
URL:
http://clepso.flacso.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014_eje_7_vergara_y_otros.pdf
- CEE, (2015). Educación equitativa e inclusiva. Centro de Estudios Educativos, A.C. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 4, 2015, pp. 5-12. Consultado el: 25 de Octubre de 2017.
URL: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27043549002.pdf>
- CHOMSKY, N. (2013). Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. Bajo el Volcán, vol. 13, núm. 21, 2013, pp. 121-134. Consultado el: 28 de Octubre de 2016.
URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640302006>
- COLL, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa. Núm. 161. Consultado el: 07 de Septiembre de 2017.
URL: http://zona-bajio.com/Competencias_mas_que_una_moda.pdf
- CORTE, F, M y SANCHEZ, M. (2011). La precarización del trabajo de los maestros de educación básica en América Latina. VII Congreso Nacional Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo Mérida, Yucatán, 18-20 de mayo. Consultado el: 05 de Febrero de 2017.

URL:

http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXT0/06/06_02.pdf

DEULOFEU, E. y VALERA, R (2006). El problema de la educación para la integralidad: un desafío para las universidades del siglo XXI. V I SEMINÁRIO DA REDE S TRADO - Re g u l a ç ã o E d u c a c i o n a l e T r a b a l h o D o c e n t e 0 6 e 0 7 d e n o v e m b r o d e 2 0 0 6 – UERJ - Rio de Janeiro –RJ. Consultado el: 03 de Diciembre de 2016.

URL:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/el_prob_d_e_la_educacion.pdf

DÍAZ, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Consultado el: 06 de Octubre de 2016.

URL: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4934/1/50004.pdf>

ESCALONA, J. *Panorama de la educación pública en Chiapas, México, al inicio del siglo XXI*. Pág. 10. Revista HISTEDBR, Artículo. N° 50. Consultado el: 20 de Octubre de 2016.

URL:<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/.../4375>

ESTRADA, M. (2015). *Multigrado en Derecho Propio*. Pág. 15 Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Vol. XLV. Núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 43-62. Consultado el: 27 de Julio de 2016.

URL: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>

GUZMÁN, R. (2006). Globalización, Estado-Nación y Desarrollo: El Caso de las Políticas Públicas en México. Revista Austral de Ciencias Sociales 11: 25-33. Consultado el: 23 de Agosto de 2016.

URL:<http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n11/art02.pdf>

IGLESIAS, A. (2010). Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente: un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Consultado el: 23 de Noviembre 2016.

URL: <https://www.aacademica.org/000-027/394.pdf>

IMBERNÓN, F. (2000). UN NUEVO PROFESORADO PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD. ¿CONCIENCIA O PRESIÓN?*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 38, Agosto 2000, pp. 37-46. Consultado el: 03 de Marzo de 2017.

URL: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf

IMBERNÓN, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. Educar 30, 2002 15-25. Consultado el: 03 de Marzo de 2017.

- URL: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p15.pdf>
- IMBERNÒN, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el: 04 de Marzo de 2017.
URL: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- IMBERNÓN, F. (2016). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el: 04 de Marzo de 2017.
URL: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- MERCADO, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. Pág. 151. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 14. Núm. 1. *Janeiro/Junho de 2010*: 149-157. Consultado el: 21 de Julio de 2016.
URL: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>
- MIRANDA, F. (2009). Formación continua de docentes. En: *Reforma Integral de la Educación Básica*. AZ: *Revista de Educación y Cultura*. No. 21. México, DF. Consultado el: 21 de Julio de 2016.
URL: <http://www.educacionyculturaaz.com/021/21-AZMAYO2009.pdf>
- MONEREO, C y POZO, J (2004). La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Consultado el: 20 de Enero de 2017.
URL:
https://www.researchgate.net/publication/270158713_La_Universidad_ante_la_nueva_cultura_educativa_ensenar_y_aprender_para_la_autonomia
- MONTERO, L (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación* 30, 69-89. Consultado en: 08 de abril de 2016.
URL:<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20764/20604>
- MORDUEHOWICZ, A. (2004). *Discusiones de economía de la Educación*. 1ª edición. Losada. Buenos Aires. Consultado el: 15 de Abril de 2016.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150777so.pdf>
- NEWELL, P. (2011). ¿Quién manda aquí? Los agentes que deben liderar la educación. En: *La educación del siglo XXI. Una apuesta al futuro*. Trachtenberg, J. (2011). 2011 Fundación de la Innovación Bankinter. Consultado el: 21 de Junio de 2016.
URL:
https://www.fundacionbankinter.org/documents/20183/137550/RE+PDF+IN+FTF_Educacion.pdf/99f90ffc-81c6-437f-892e-8f1bc4c09e05
- NOGUERA, J; SARRAMONA, J y VERA, J (1998). ¿QUÉ ES SER PROFESIONAL DOCENTE? Ediciones Universidad de Salamanca. *Teor. educ.* 10, 1998, pp. 95-144. Consultado el: 13 de Enero de 2017.
URL: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/123781/teoedu_a1998v10p95.pdf
- PÉREZ, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.
URL:<http://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>

- RIVERO, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* de la OEI, se desarrolla considerando elementos expuestos por el autor en su obra *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Editorial Miño y Dávila. Madrid, 1999. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.
URL: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002304.pdf>
- SÁNCHEZ, H. (2004). La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana. México, DF. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.
URL: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>
- SANTOS, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Pág. 86. PROFESORADO Revista de currículum y formación del profesorado. VOL.15, Nº 2(2011). Consultado el: 21 de Junio de 2016.
URL: <http://studylib.es/doc/5656660/aulas-multigrado-y-circulaci%C3%B3n-de-los-saberes>
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el: 21 de Julio de 2016.
URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211>
- TEJADA, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. Consultado el: 21 de Julio de 2016.
URL: <http://www.redalyc.org/html/780/78025711012/>
- TORRES, R, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo? En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid, 1999. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998). Consultado el: 21 de Mayo de 2016.
URL: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf
- TORRES, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2). Consultado el: 06 de Julio de 2016.
URL:
http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2974/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- TUIRÁN, R. (2010). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. Consultado el: 02 de Febrero de 2018.

URL:

http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf

VAILLANT, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas. No. 25. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.

URL: <http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>

VAILLANT, D. (2006). Sos profesión docente: al rescate del currículum escolar. IBE Working Papers on Curriculum Issues N^o2. Geneva, Switzerland. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.

URL: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-02-teachers_latamerica_spa.pdf

VELASCO, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). Pág. 87. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 37 • número 2 • julio - diciembre de 2015. Consultado el: 21 de Julio de 2016.

URL: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>

TESIS

ENCINAS, A. (2005). Voces magisteriales entorno al Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). (Tesis de Maestría). Pág. 43 y 132. DIE-CINVESTAV. México, DF. Consultado el: 21 de Mayo de 2016.

GARCÍA, P. (2012). El abandono escolar en las escuelas multigrado un estudio de caso. Tesis de Licenciatura. UPN, Unidad Ajusco. Consultado el: 20 de Julio de 2016.

URL: <http://200.23.113.51/pdf/28346.pdf>

MORELOS, L. (2011). La formación docente y las prácticas preescolares indígenas. Tesis de Maestría. UPN, México, DF. Consultado el: 21 de Septiembre de 2016.

URL: <http://200.23.113.51/pdf/27867.pdf>

ZAMORA, E. (2004). El impacto de los cursos de actualización docente en la técnica de enseñanza del maestro de educación básica en el nivel primaria. Tesis de Licenciatura. UPN, Ajusco. Consultado el: 18 de Junio de 2018.

URL <http://200.23.113.51/pdf/20073.pdf>

PERIÓDICO

OLIVARES, E. (2016). Analfabetos, 25% de los hablantes de una lengua indígena en México: Unicef. Citado el: 10 de Abril de 2016.

URL: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/10/sociedad/035n1soc>

VIDEO

POPOCA, C. (2016). Multigrado. 1er Foro Estatal BCS La Escuela desde una Visión Inclusiva. 5 Ago. Consultado el: 03 de Marzo de 2017.
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OEyWzcZG9xs&t=3619s>

DOCUMENTOS OFICIALES

- ACUERDO 651. (2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. SEP. México. Consultado el: 03 de Marzo de 2017.
URL: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a651.pdf>
- SEGOB (2016). Ley General del Servicio Profesional Docente. Consultado el: 03 de Mayo de 2017.
URL:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- SEP (2017). NUEVO MODELO EDUCATIVO. 2ª Edic. Consultado el: 10 de Abril de 2016.
URL:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2005). Propuesta educativa Multigrado 2005. Consultado el: 04 de Abril de 2016.
URL: <https://www.yumpu.com/es/document/view/56528801/propuesta-educativa-multigrado-2005>
- TERCER INFORME DE GOBIERNO (CHIAPAS). Región XIV Tulijá Tseltal Chol. Consultado el: 04 de Junio de 2017.
URL:
<http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/3informe/Regionales/Regi%C3%B3n%2014%20-%20Tulij%C3%A1%20Tseltal%20Chol.pdf>

OTRAS FUENTES

- CONEVAL (2016). Chiapas /Rezago Social. En: Descargar Excel para localidades 2000,2005 y 2010. Consultado el: 04 de Febrero de 2017.
URL:
http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/chiapas/Paginas/rezago_social.aspx
- GOOGLE EARTH (2015). Ilustración 1. Vista panorámica de la ubicación de las dos comunidades. Consultado el: 04 de Abril de 2016.
_____ Ilustración 2. Ejido San Agustín y el panorama del valle del río Tulijá
_____ Ilustración 3. Ejido Lote 8 y el panorama del valle del río Tulijá

- INEE, (2013). Porcentajes por debajo del básico en los dominios de Español y Matemáticas de alumnos de 6^o grado. Cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2013-2014), SEP-DGPEE y en el *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013* (CEMABE), INEGI-SEP. Consultado el: 04 de Mayo de 2016.
URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/310/P2A310.pdf>
- INEE, (2015). La Calidad de la Educación Básica en México. México, DF. Consultado el: 04 de Abril de 2016.
URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE, (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, DF. Consultado el: 04 de Mayo de 2016.
URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE, (2005). La Calidad de la Educación Básica en México. Informe anual 2005. México, DF. Consultado el: 04 de Abril de 2016.
URL: www.oei.es/historico/quipu/mexico/calidad_educ_basica2005.pdf
- INEGI (2010). Entidad e indicadores/Chiapas/Salto de Agua/Religión. Censo de población y vivienda 2010. Descargado en Excel. Consultado el: 04 de Mayo de 2016.
URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5>
- _____ (2010) Entidad e indicadores-INEGI/Chiapas/Salto de Agua/Población Indígena. Censo de población y vivienda. Descargada en Excel.
URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5>
- _____ (2010) Entidad e indicadores-INEGI/Chiapas/Salto de Agua/Total de población. Descargada en Excel.
URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5>
- _____ (2010). Movimientos migratorios, emigración interna.
URL:
http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=07
- _____ (2010). Movimientos migratorios, emigración internacional.
URL:
http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=07

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Fundación de la comunidad y escuela

Señor Augusto Álvaro, edad de 68 años, 2016. De la comunidad San Agustín

Señor Arnulfo Peñate, edad de 68 años, 2016. De la comunidad de Lote

ANEXOS

A. Instrumentos de investigación

Guía de entrevista semi-estructurada y a profundidad para el docente

Objetivo:

Explorar la trascendencia de la formación inicial docente rural en la escuela primaria multigrado Ch'ol. Ubicados en la zona montañosa norte de la región Ch'ol del Municipio de Salto de Agua, Chiapas.

Nombre y clave de la escuela:

Datos personales del docente

a) Nombre:

b) Edad:

c) Lugar de origen:

d) Domicilio actual:

e) Clave de la escuela:

f) Zona escolar:

g) Grados que imparte:

1º	2º	3º	4º	5º	6º

h) Experiencia docente (años)

a) Escolaridad Anotar el nombre de las instituciones en donde él (o ella) estudió.	Educación preescolar:
	Educación primaria:
	Educación secundaria:
	Preparatoria:
¿Titulad@? (Si es no) ¿Por qué?	Nivel superior:

I. Formación docente

I. Formación docente inicial 1. Para usted ¿Qué entiende por formación docente inicial?
1.1 Límite de la formación inicial 1. ¿Cuál es el motivo por haber entrado en la docencia de la educación indígena? 2. ¿Su formación inicial ha beneficiado su desempeño en el salón de clases de educación indígena y de tipo multigrado? Sí: ¿De qué manera? No: ¿Por qué?
1.2 La coyuntura de la formación inicial con la formación continua 1. En los cursos de actualización ¿De qué manera se les facilita acercarse más en el dominio de la información y nuevos conocimientos enfocados en la educación? 2. ¿Para usted como ha servido los cursos de actualización en su desempeño académico?
II. Sociabilidad Pedagógica y Didáctica 1. Para desarrollar la clase ¿De qué manera conoce las diversas habilidades y factores socio-afectivos de los estudiantes? 2. ¿De qué manera selecciona los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes? 3. ¿La comprobación de los aprendizajes (evaluación) refleja resultados precisos para el aprendizaje? Sí: ___ No: ___ ¿Por qué? 4. ¿De qué manera desarrolla en los aprendices la resolución de problemas matemáticos acordes al nivel de ellos? 5. ¿De qué manera desarrolla en los aprendices la lecto-escritura?

II. Politización de la educación

I. Operación del gobierno del estado de Chiapas ante las necesidades educativas de las zonas marginadas 1. Para usted ¿Cómo opera el gobierno del Estado de Chiapas ante las necesidades educativas de las zonas marginadas de la región Ch'ol?
2.1 Reforma educativa: familiarización con el desempeño docente y la formación inicial 1. Mecanización de la labor docente a) Docente como aprendiz lleno de esperanza para entender el cosmos educativo. 1. Con esta ola de reforma educativa con enfoque a la formación y desempeño docente, para usted ¿Cuál crees que será la trascendencia en la escuela multigrado? 2. Con la reforma educativa ¿Se alcanzará la calidad educativa, en este caso en el de tipo multigrado? Sí: ___ No: ___ ¿Por qué? b) Estado de la docencia rural en la reforma educativa 1. Con estos eventos y desde la educación indígena, para usted ¿Cómo será el futuro de la docencia de escuela multigrado?

B. Tabla de: ámbitos y ejes temáticos, y sistematización.

Ámbitos y ejes temáticos		Sistematización			
Ámbito temático	Ejes	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	a) Categorías	b) Subcategorías
I. Formación inicial	1. Concepto	1. Para usted, ¿qué entiende por formación inicial relacionado a la enseñanza en el aula?			
	1.1 Límite de la formación inicial	1. ¿Cuál es el motivo por haber entrado en la docencia de la educación indígena?		1. Convertir en letras la sapiencia del maestro sobre lo relacionado a la enseñanza en el aula multigrado.	1.1 Concepción teórica
		2. ¿De qué manera su formación inicial ha beneficiado su desempeño en el salón de clases de educación indígena y de tipo multigrado?		2. Relación: formación inicial - multigrado	
	1.2 La coyuntura de la formación inicial con la formación continua.	1. En los cursos de actualización ¿De qué manera se les facilita acercarse más en el dominio de la información y nuevos conocimientos enfocados en la educación?		Explicar la articulación o desarticulación de la formación inicial profesional con la escuela primaria multigrado Ch'ol, en donde la explicación se centra en los alcances y limitaciones que tienen impacto con la práctica docente.	3. Criterios de sociabilidad (pedagógica y didáctica)
2. ¿Para usted como ha servido los cursos de actualización en su desempeño académico?				4. Articulación: formación inicial con la continua.	3.1 Atención al aprendiz.
		1. Para desarrollar la clase ¿De qué manera conoce las diversas habilidades y factores socio-afectivos de los estudiantes?			4.1 Producto de la articulación.
		2. ¿De qué manera selecciona los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes?			
		3. ¿La comprobación de los aprendizajes (evaluación) refleja resultados precisos para el aprendizaje? Sí: ___ No: ___ ¿Por qué?			
		4. ¿De qué manera desarrolla en los aprendices la resolución de problemas matemáticos acordes al nivel de ellos?			
		5. ¿De qué manera desarrolla en los aprendices la lecto-escritura?			

II. Politización de la educación	1. Operación del gobierno del estado de Chiapas ante las necesidades educativas de las zonas marginadas.	2. Para usted ¿Cómo opera el gobierno del Estado de Chiapas ante las necesidades educativas de las zonas marginadas de la región Ch'ol?	Conocer la operación del Estado ante las necesidades educativas de las comunidades de la sierra.	Operación del Estado	Resultados de la operación
III. Reforma educativa: familiarización con el desempeño docente y la formación inicial	1. Mecanización de la labor docente a) Docente como aprendiz lleno de esperanza para entender el cosmos educativo. b) Estado de la docencia rural con la reforma educativa	1. Con esta ola de reforma educativa con enfoque a la formación y desempeño docente, para usted ¿Cuál crees que será la trascendencia en la escuela multigrado? 2. Con la reforma educativa ¿Se alcanzará la calidad educativa, en este caso en el de tipo multigrado? Si: __ No: __ ¿Por qué? 3. Con estos eventos y desde la educación indígena, para usted ¿Cómo será el futuro de la docencia de escuela multigrado?	Analizar cómo el desempeño y formación docente que viene inmerso, y concebido, en la reforma educativa se familiarizará con la docencia de escuela multigrado indígena.	Coexistencia del desempeño y formación docente en la reforma educativa.	Dirección de la coexistencia

a) Códigos

Le permitió al proyecto identificar categorías que se derivaron de las unidades de análisis o segmentos. Lo cual es en relación a los ámbitos y ejes temáticos vistos anteriormente

C. Anexos fotográficos



Alumnos de 5° y 6° grado. Por lo reducido que es el salón al maestro se le complica ofrecer una atención más cercana al alumno. Autor: Gabriel DP, 2016.



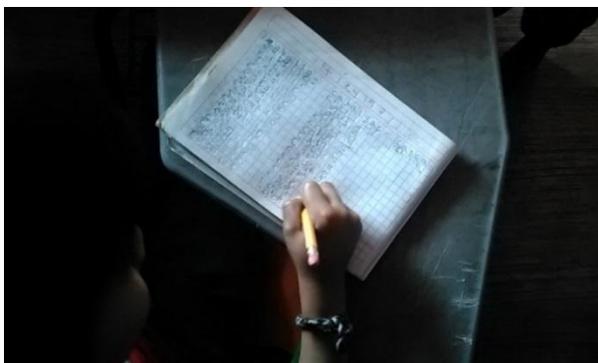
Después de una trayectoria larga en la escuela, la mayoría de los niños les cuesta seguir las indicaciones de la maestra. Autor: Gabriel DP, 2016.



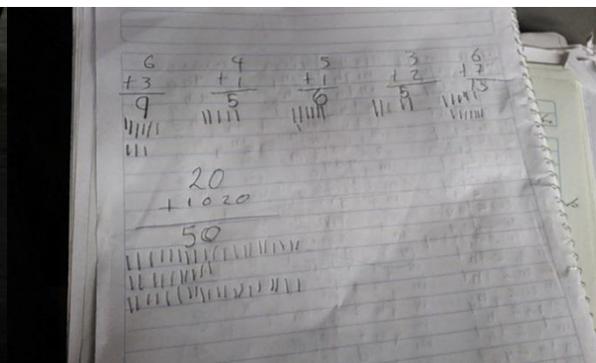
Sin una planeación de actividades se dificulta apoyarse en materiales y tener una secuencia de actividades. Autor: Gabriel DP, 2015.



La gran mayoría de los niños tienen necesidad de una enseñanza-aprendizaje lúdica. La maestra desarrolla su clase mediante una exposición oral. Autor: Gabriel DP, 2015.



Para los docentes los alumnos que se les complica entender la clase, es porque no prestan atención y como actividad tienen que hacer planas. Autor: Gabriel DP, 2015.



El aprender la numeración básica es sinónimo de avance para adiciones y restas. Autor: Gabriel DP, 2015.



Cada mañana de entre semana los niños van emocionados a la escuela. La escuela es como un centro cultural para ellos, en donde comparten pequeñas experiencias, historias, leyendas y juegos. Autor: Gabriel DP, 2016



En la asignatura de educación física, algunos alumnos participan descalzos, con zapatos, con chanclas o con botas de hule. Autor: Gabriel DP, 2016



Toma panorámica del valle del río Tulijá. Es un lugar importante para la sierra, ya que es donde se venden los productos del campo. Autor: Gabriel DP, 2016



Desarrollo de la entrevista. Se había ido la luz. Autor: Gabriel DP, 2016

Ellieth: mañana es lo mismo, únicamente, la verdad cambia el destino.

Sofía: ¿Valdrá la pena creerle a la verdad?

Isaí: ¿Qué es la verdad?

Ellieth: El camino conducente a la vida después de ésta...

Gabriel Antonio Díaz Peñate.