



# DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DE *maestros*

UNA PERSPECTIVA DESDE AMÉRICA DEL NORTE

Etelvina Sandoval Flores  
Rebecca Blum-Martinez  
Ian Harold Andrews  
COORDINADORES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



THE UNIVERSITY of  
NEW MEXICO



SIMON FRASER UNIVERSITY  
THINKING OF THE WORLD.



# **Desafíos y posibilidades en la formación de maestros**

Una perspectiva desde América del Norte



# Desafíos y posibilidades en la formación de maestros

Una perspectiva desde América del Norte

*Coordinadores*

***Etelvina Sandoval Flores***

*Universidad Pedagógica Nacional, México*

***Rebecca Blum-Martinez***

*Universidad de Nuevo México, Albuquerque, Estados Unidos*

***Ian Harold Andrews***

*Universidad Simon Fraser, British Columbia, Canadá*

*Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte.* Etelvina Sandoval Flores, Rebecca Blum-Martinez, Ian Harold Andrews (coordinadores).

Sylvia Ortega Salazar  
*Rectora*

Aurora Elizondo Huerta  
*Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo  
*Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo  
*Director de Planeación*

Mario Villa Mateos  
*Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo  
*Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña  
*Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso  
*Director de Difusión y Extensión Universitaria*

**Coordinadores de Área Académica:**

María Adelina Castañeda Salgado  
*Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer  
*Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín González Hernández  
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar  
*Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen  
*Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén  
Formación: Fabiola Franco González  
Revisión: Armando Ruiz Contreras  
Traducción: Trena Brown Evans y Maricruz Aguilera Moreno  
Diseño de portada: Mayela Crisóstomo

1a. edición 2009

© Derechos reservados por Etelvina Sandoval Flores, Rebecca Blum-Martinez e Ian Harold Andrews. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF [www.upn.mx](http://www.upn.mx)  
ISBN 978-607-413-042-3

LB1707  
D 4.7

Desafíos y posibilidades en la formación de maestros.  
Una perspectiva desde América del Norte / Coord.  
Etelvina Sandoval Flores. -- México: UPN, 2009.  
564p.  
ISBN 978-607-413-042-3

1. Maestros - Formación profesional 2. Capacitación docente 3. Desarrollo profesional  
I. Sandoval Flores, Etelvina, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Impreso y hecho en México.

# Índice

## PRESENTACIÓN

*Sylvia Ortega Salazar* ..... 7

## INTRODUCCIÓN

*Etelvina Sandoval Flores* ..... 11

## PRÓLOGO A TRES VOCES

*Rebecca Blum-Martínez, Ian Harold Andrews*  
*y Etelvina Sandoval Flores* ..... 19

## Parte I. Políticas y contextos socioculturales para la formación de maestros

### CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CANADÁ

*Michelle Nilson, Michelle Pidgeon,*  
*Daniel Laitsch, Steve Marshall y Roumi Ilieva*..... 37

### A CONTRACORRIENTE: EL ESTADO Y LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN NACIONAL EN NUEVO MÉXICO

*Rebecca Blum-Martínez y Leila Flores-Dueñas*..... 63

### LOS QUE FORMAN A LOS MAESTROS:

#### UNA ASIGNATURA PENDIENTE

*Etelvina Sandoval Flores*..... 85

#### LA EDUCACIÓN NORMAL: SU TRÁNSITO

#### POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

#### DE POLÍTICAS, REFORMAS Y TENSIONES

*Leticia Montaña Sánchez* ..... 111

## Parte II. Experiencias en la formación de maestros

### CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES:

### ENSEÑANZA PARA LA DIVERSIDAD EN LA ERA

### DE LA ESTANDARIZACIÓN

*Rebecca M. Sánchez y Cathy Gutierrez-Gomez* ..... 137

<b>UNA MIRADA AL MUNDO DE LA ENSEÑANZA: LA VISIÓN DE LA USF RESPECTO AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES</b> <i>Stephen Smith y Sharon Wabl</i> .....	157
--	-----

<b>LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: CONSIDERACIONES MÚLTIPLES</b> <i>Alicia L. Carvajal y Ninfa Maricela Villegas Villarreal</i> .....	183
---	-----

**Parte III. Miradas sobre la educación indígena  
y la formación de maestros**

<b>LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: RETOS PARA EL TRABAJO EN EL AULA</b> <i>María Victoria Avilés Quezada y Marcela Tovar Gómez</i> .....	211
--	-----

<b>LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CANADÁ “MIENTRAS EL SOL BRILLE, LA HIERBA CREZCA, Y LOS RÍOS FLUYAN”</b> <i>Vicki Kelly, Michelle Pidgeon y Bonnie Waterstone</i> .....	237
--	-----

<b>LA HISTORIA NOS IMPULSA A SEGUIR: INTEGRIDAD CULTURAL, SOBERANÍA E HISTORIA DE NUEVO MÉXICO</b> <i>Glenabah Martinez</i> .....	261
--	-----

<b>ACERCA DE LOS AUTORES</b> .....	281
------------------------------------	-----



## PRESENTACIÓN

Este libro es resultado de un productivo intercambio de conocimientos y experiencias entre expertos en formación docente de tres universidades vinculadas al quehacer educativo de países que comparten un espacio común de colaboración política, cultural y económica: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de México; la Universidad de Nuevo México (UNM) de Estados Unidos; y la Universidad Simon Fraser (USF), de Canadá. Si se consideran las diferencias propias de los contextos sociales, el estado y organización de los sistemas educativos de los países mencionados, los trabajos compilados en esta obra destacan las coincidencias en torno a la urgente definición de políticas para mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en nuestra subregión.

Para la UPN, institución que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que por más de 30 años ha ofrecido desarrollo profesional y capacitación para los profesores del sistema de educación básica, es un imperativo impulsar la definición de nuevos modelos y esquemas de gestión del aprendizaje para la vida que reclama el docente contemporáneo, esto supone no sólo acuerdos políticos, sino nuevos arreglos institucionales, así como mecanismos de seguimiento y evaluación continua

capaces de constatar que las prácticas docentes se transforman en favor de la atención a una población escolar cada vez más diversa, social, económica y culturalmente. Para ello es necesario comprender que tanto la formación inicial como la continua son fases que van configurando el oficio de ser maestro. Por ello no se puede seguir pensando que la primera prepara para el ejercicio docente y la segunda cubre las deficiencias o necesidades de actualización. En ese sentido, la formación de formadores implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta.

Al respecto, como he sugerido últimamente (ver el artículo “¿Formar profesores para la reforma o reformar la formación de los profesores?” *AZ Revista de Educación y Cultura*, núm. 21, pág. 18-19), una ruta productiva que nos permita pasar de la reflexión a la acción debe contener por lo menos estas cuatro líneas de acción:

1. Las instituciones formadoras deben complementarse y coordinar esfuerzos académicos de largo plazo que deriven en propuestas y modelos de buena calidad para proponer rutas de formación para la vida;
2. nuestro propósito común debe ser experimentar con nuevos esquemas para, en colaboración con científicos, formadores, expertos, comunidades de práctica y maestros frente a grupo, avanzar en el diseño de una amplia gama de intervenciones educativas y avanzados programas de formación;
3. la investigación educativa de buena calidad debe ser un recurso relevante para definir y evaluar modelos de gestión del desarrollo profesional;
4. al tiempo que colaboramos y nos coordinamos, es necesario que cada una de nuestras instituciones acuerde su propia reforma, de tal manera que nuestros esfuerzos respondan con calidad a la gran empresa de servir al magisterio.

Estoy segura de que este libro se constituirá en una fuente importante de consulta y aprendizaje para docentes, directivos, académicos y, sobre todo,

tomadores de decisiones educativas en el ámbito de la formación inicial y desarrollo profesional del magisterio.

Finalmente agradecemos a la Organización de los Estados Americanos (OEA) por el apoyo para la realización del proyecto subregional de América del Norte “Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte”. Felicitamos a los colegas académicos responsables de la ejecución del proyecto en cada país, a aquellos que participaron durante su desarrollo, así como a los autores de los artículos que componen esta obra.

Sylvia Ortega Salazar  
*Rectora de la UPN*



## INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2004, académicos de tres instituciones de educación superior en México, Estados Unidos y Canadá, iniciamos la empresa de desarrollar un proyecto auspiciado por la Organización de los Estados Americanos (OEA) sobre formación de maestros denominado “*Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte*”. El presente libro es producto de este trabajo conjunto desarrollado a lo largo de casi cinco años.

El inicio fue la definición de la OEA para impulsar proyectos hemisféricos<sup>1</sup> que abordaran temas educativos prioritarios en la región, entre ellos la formación de maestros, ya que siguen permaneciendo añejos problemas que se constituyen en verdaderos desafíos en torno a la calidad de la formación y la práctica de los profesores que es necesario atender. Un diagnóstico sobre la formación docente en los países del Continente Americano<sup>2</sup> ubica estos desafíos de calidad en cuatro rubros: 1) el plan de estudios, expresado

---

<sup>1</sup> Los proyectos hemisféricos con duración de cuatro años fueron abiertos a la participación de todos los países miembros de la OEA. En este caso agrupados en cinco subregiones: América del Norte, América Central, Caribe, Países Andinos y Mercosur.

<sup>2</sup> OEA, 2004, “Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en formación docente. Bases para la discusión de las prioridades educativas del proyecto hemisférico”, Washington, DC.

en currículos anticuados y deficientes con contenidos desarticulados de la práctica; ausencia de tópicos contemporáneos tales como la tecnología educativa y nula evaluación de los planes de estudio en los programas e instituciones de formación docente; 2) una orientación pedagógica en la formación que manifiesta contradicción entre los enfoques promovidos en los planes de estudio y la persistencia de métodos tradicionales en las instituciones que preparan a los profesores; 3) los educadores del profesor, que tienen una preparación pobre que además se agrava ante su falta de actualización; y 4) la eficacia interna de las instituciones formadoras con altas tasas de repetición y deserción, producto de una combinación de los problemas de calidad y las características de la población que accede a los programas de formación docente (OEA, 2004, pp. 24-26). Considerar los retos en la formación de los docentes del hemisferio y buscar alternativas que permitieran fundamentar políticas públicas, fue uno de los objetivos de los proyectos hemisféricos, al asumir que:

Mientras que la formulación de la política configura al maestro ideal, la aplicación de dicha política no da los pasos necesarios para construir dicho maestro... Lo que también es claro es que muchos de los retos en la formación de docentes son compartidos por múltiples países, independientemente de su tamaño, riqueza y ubicación geográfica. Si bien esto muestra la magnitud del trabajo a realizar para enfrentar y resolver esos desafíos, también crea oportunidades para que los países puedan compartir, discutir y aprender uno del otro (OEA, 2004, p. 31).

Por ello, el énfasis estaba puesto en actividades que favorecieran el desarrollo de estas políticas, así como impulsar un intercambio productivo de experiencias. En este contexto asumimos el proyecto sobre el tema en la subregión de América del Norte bajo los siguientes propósitos:

- Comparar políticas nacionales y locales sobre la formación inicial y en servicio de los docentes, así como los procesos de formación inicial y desarrollo profesional de maestros en México, Estados Unidos y Canadá y su impacto en la transformación de las prácticas en el aula.

- Proporcionar elementos que permitan apoyar la definición de políticas públicas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente a partir de identificar las competencias y capacidades que se desarrollan en programas específicos de cada una de las instituciones participantes y su coherencia con las demandas de calidad, pertinencia y eficiencia de los sistemas educativos.
- Intercambiar experiencias consolidadas sobre el tema.

México fue el encargado de coordinar este esfuerzo a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) –institución estrechamente vinculada a la formación de maestros y profesionales de la educación en el país–, en el que también participaron profesores de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).<sup>3</sup> Por parte de la Universidad de Nuevo México (UNM), localizada en Albuquerque, Estados Unidos, un grupo de académicos del Colegio de Educación que atienden programas de formación de maestros, constituyeron el equipo participante. En el caso de la Universidad Simon Fraser (USF), ubicada en British Columbia, Canadá, participaron profesores de la Facultad de Educación encargados de proyectos educativos para la formación inicial y en servicio de maestros.

## DE APRENDIZAJES MUTUOS. CONSTRUYENDO EL CAMINO

Podemos decir que son evidentes los contrastes entre los países que componen esta región, no sólo por razones de índole socioeconómica y cultural, sino también por las formas organizativas de sus modelos y sistemas educativos: la formación de maestros en Estados Unidos y Canadá se realiza en universidades y sus programas se rigen por políticas estatales o locales, lo que les brinda un cierto margen de autonomía y les permite diseñar programas y proyectos específicos. Por su parte, el sistema educativo mexicano

---

<sup>3</sup> La DGENAM es una instancia que agrupa a las escuelas normales encargadas de la formación inicial de maestros en el Distrito Federal y en un inicio fue la institución ejecutora de este proyecto.

tiene más similitudes con otros países de América Latina: altamente centralizado en sus políticas educativas y en el diseño de planes y programas; aquí persiste el modelo de escuelas normales para formar a los maestros, instituciones que trabajan en el marco de políticas educativas de carácter nacional, lo que en cierta medida es un factor que las limita para desarrollar proyectos propios.

No obstante, en el trabajo concreto de las tres instituciones de los países participantes, se encontraron muchas similitudes en la tarea de formar maestros y se compartieron también inquietudes sobre el tipo de docente que se desea formar.

A lo largo del tiempo que duró el proyecto desarrollamos distintas actividades en cada uno de los aspectos comprometidos.<sup>4</sup> El eje fue siempre la investigación comparada sobre la formación de maestros que se concretó en tres estudios: “Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá” (2005); “Formando maestros urbanos con una perspectiva multicultural / intercultural. Tres experiencias en la región de América del Norte (2007); y “Tendencias y retos en la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte” (2008).<sup>5</sup>

Estos estudios fueron permitiendo identificar algunos núcleos problemáticos que compartíamos, así como la diferencia de perspectivas para abordarlos. Las discusiones sobre el tema y el conocimiento de las distintas experiencias desarrolladas en cada una de nuestras realidades educativas sobre la formación de maestros, se constituyó en un proceso continuo de aprendizaje y una base común de conocimiento que ahora se materializa en la elaboración del presente libro. Lo titulamos *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, pues nos propusimos identificar y analizar algunos aspectos que consideramos retos educativos para la formación de maestros tanto en formación inicial como en servicio en nuestros distintos países, al mismo tiempo que se-

---

<sup>4</sup> Las actividades se englobaban en cuatro componentes: investigación, capacitación, intercambio y difusión.

<sup>5</sup> Estos tres documentos se encuentran como libros electrónicos y pueden consultarse en la página Web del proyecto <http://hemisferico.ajusco.upn.mx>



ñalar algunos posibles caminos que contribuyan a su mejora. La segunda parte del título: *Una perspectiva desde América del Norte*, refleja que en el libro se encontrará un enfoque sobre el tema entre muchos otros posibles. Somos conscientes de que los trabajos que constituyen el cuerpo del libro son producto de nuestra experiencia en investigación y docencia desde una posición que cuestiona y busca alternativas educativas y, también de que los análisis se hacen desde nuestras propias realidades educativas y en contextos que se caracterizan por su heterogeneidad. No aspiramos por tanto a la generalización, sino contribuir al debate sobre la formación de maestros.

En el transcurso del proyecto fue posible identificar algunos aspectos comunes que constituyen desafíos educativos y que ahora se abordan en distintos capítulos de este libro. Entre ellos destaca la necesidad de preparar maestros que trabajen exitosamente con los sectores de población en desventaja, la persistencia de la inequidad educativa y sus efectos en la calidad de la enseñanza; la presencia de políticas educativas homogéneas frente a la diversidad social, económica y cultural de los estudiantes; el impacto de la creciente presencia de programas de evaluación y certificación para escuelas y maestros; y las experiencias desarrolladas –no sin dificultad– para implementar modelos de formación de maestros que toman como eje la práctica frente a grupo.

Para abordar algunos de estos aspectos, el libro se organiza en tres partes que se constituyen en ejes temáticos comunes tratados desde la perspectiva de cada país, a saber: I) Políticas para la formación de maestros y contextos socioculturales, II) Experiencias en la formación docente, y III) La educación indígena y la formación de maestros.

La primera parte, Políticas y contextos socioculturales para la formación de maestros, presenta un panorama de la interrelación existente entre políticas públicas para la educación y realidades educativas caracterizadas por la diversidad. Los cuatro artículos de esta parte, si bien tienen perspectivas distintas, convergen en mostrar el peso de políticas educativas que privilegian una mirada homogénea sobre los estudiantes, maestros y escuelas, situación que repercute en la marginación de los ya de por sí marginados. La tendencia globalizadora que se observa a nivel mundial en todos los ámbitos se expresa también en educación a través de políticas de evaluación

de las instituciones y sus procesos escolares, el control y la definición de los contenidos de enseñanza a nivel federal –que contravienen la tradición localista que caracteriza a Estados Unidos y Canadá– y en el otorgamiento de apoyos financieros a los establecimientos escolares condicionados al cumplimiento de parámetros definidos a nivel federal y que van en concordancia con la visión de educación que éste privilegia. ¿Cómo formar a los maestros que la sociedad requiere, aun bajo el peso de políticas que uniforman y constriñen las posibilidades de acción docente? Es la pregunta que gira en torno a las reflexiones contenidas en esta parte, para la cual se aventuran algunas respuestas.

La segunda parte se centra en el análisis de experiencias particulares desarrolladas en los tres países sobre la formación de maestros. Es posible destacar que si bien existen preocupaciones compartidas, los contextos específicos limitan o posibilitan las acciones y proyectos factibles de desarrollar. La autonomía de las universidades en Estados Unidos y Canadá para definir sus propios programas para la formación de sus estudiantes, permiten ubicar a estos en consonancia con la filosofía que impulsa cada institución y con la visión de sociedad y las concepciones de enseñanza que interesa fortalecer. Nuevamente las similitudes se establecen en torno a la importancia de acercar a los estudiantes de magisterio a la realidad de la educación en contextos diversos y brindar herramientas a los futuros maestros para desarrollar una enseñanza diversificada. La filosofía de la Universidad Simon Fraser sobre “pensar el mundo de la enseñanza”, parece ser –con sus características propias– la preocupación común que se muestra en las experiencias educativas que aquí se presentan.

La última parte del libro se enfoca en la educación para las poblaciones multiculturales –de manera preponderante las indígenas– y la importancia de construir modelos para la formación de maestros que permitan transformar los esquemas colonialistas que aún perviven en el contexto educativo. El énfasis está puesto en la construcción de nuevos acercamientos pedagógicos y prácticas de enseñanza para consolidar una pedagogía culturalmente pertinente. Los programas que se analizan y las propuestas que se presentan en los tres artículos que componen esta parte final, muestran una diversidad de enfoques al respecto, pero preocupaciones similares en la

búsqueda de caminos –desde las instituciones que forman maestros– para elaborar propuestas educativas pertinentes.

Estamos conscientes de que hay muchos otros aspectos vinculados a los desafíos de la formación de maestros en la región que quedan pendientes de abordar, pero esperamos que los resultados de este trabajo sirvan para alimentar la toma de decisiones en materia de políticas educativas sobre el tema en la región y aporten elementos de reflexión para los maestros, las instituciones encargadas de su formación y, en general, para todos aquellos interesados en el campo de la formación de los educadores. Como a lo largo de este libro se verá, estamos actualmente en momentos de cambio de los modelos y paradigmas que habían guiado la formación de los maestros, por lo que los sistemas educativos y los docentes enfrentan nuevos retos. Nos interesa contribuir a un diálogo fructífero sobre los avances y las dificultades que se vislumbran ahora en la formación de los docentes que día a día construyen la educación en las aulas.

Finalmente agradecemos a la Organización de los Estados Americanos el apoyo brindado para la realización del proyecto que dio origen a este libro y a la Universidad Pedagógica Nacional que auspició su publicación.

Etelvina Sandoval Flores  
*Coordinadora del proyecto*



## PRÓLOGO A TRES VOCES

UNIVERSIDAD DE NUEVO MÉXICO, ESTADOS UNIDOS

El estado de Nuevo México es único. La presencia histórica de muchos grupos indígenas, así como de hispanos, ha tenido una enorme influencia en el establecimiento de la actual política educativa. Nuevo México fue el estado número 48 que se unió a Estados Unidos, justo antes de Hawai y Alaska. Para comprender cuestiones de índole educativo en Nuevo México se requiere de un poco de conocimiento histórico y sociopolítico, que incluye conocer la influencia básica de los hispanos nacidos en Nuevo México y de los pueblos indígenas en la historia del estado.

La política educativa federal también ha influido de gran manera en las políticas y prácticas educativas de Nuevo México, con programas nuevos y la evaluación de diseños curriculares. La ley No Child Left Behind (Que Ningún Niño se Quede Atrás NCLB), que surge en el año 2002, ha tenido un tremendo impacto en las prácticas educativas de todo el país, igual que en Nuevo México. Gran parte de esta influencia a menudo va en contra de las intenciones de las iniciativas locales. A lo largo de los años, algunas

facultades que imparten los programas de formación de profesores en las universidades han tratado de atender las necesidades de la población estudiantil culturalmente diversa. Sin embargo, como se refleja en los capítulos escritos por las doctoras Sánchez y Gomez-Gutierrez, y por las doctoras Blum-Martinez y Flores-Dueñas, esto ha sido difícil. Las políticas educativas federales han visto la diversidad como un déficit que necesita corregirse. La ley NCLB y otras políticas educativas han intentado hacer que aquellos alumnos diferentes que pertenecen a las minorías se sumen a sus formas de pensar, leer y hablar.

A pesar de los aspectos negativos de esta política, algunos grupos han encontrado la manera de desarrollar programas educativos que se centran específicamente en dignificar a ciertos grupos de estudiantes. Tal es el caso de la escuela de la comunidad indígena que se describe en el artículo: “La historia nos impulsa a seguir: integridad cultural, soberanía e historia de Nuevo México”, de la doctora Glenabah Martinez. En este caso, los dirigentes de la comunidad educativa han tomado ventaja de las oportunidades de la privatización de la enseñanza dentro de la ley NCLB para formar este tipo de escuela para estudiantes indígenas. Por lo tanto, la doctora Martinez demuestra la manera en que algunos formadores de docentes trabajan con ciertas comunidades para lograr cambios. A fin de comprender mejor las razones por las que se formó esta escuela, es importante conocer un poco sobre los grupos indígenas del estado.

Muchos siglos antes de que los conquistadores españoles llegaran al norte, a lo que hoy conocemos como Nuevo México, había muchas sociedades indígenas importantes que florecieron en los desiertos altos de esa región. La sabiduría cultural e intelectual que desarrollaron para adaptarse a un entorno a menudo implacable, se observa actualmente en el aspecto de sus edificios, en las prácticas culturales y de irrigación, así como en las formas que tienen para proteger al medio ambiente y que atañen a muchos indígenas y no indígenas de este estado.

Hoy en día hay 22 naciones dentro de los límites del estado; 19 grupos que pertenecen a las tribus Pueblo, dos a las Apache, y una gran tribu Navajo, todas reconocidas federalmente y, como tal, son semiautónomas, esto significa que cada tribu tiene un gobierno soberano y que puede decidir

todas las cuestiones internas de la comunidad. Sus administraciones tienen relaciones directas con el gobierno federal y los gobiernos estatales y locales, hacen frente a estos gobiernos semisoberanos por separado. Los indígenas de Nuevo México representan 9.5% de la población y son el grupo de más rápido crecimiento en el estado. Las comunidades indígenas se encuentran en las zonas rurales, donde muchas personas continúan viviendo de la agricultura y de la cría del ganado vacuno y ovino, o bien, de actividades artísticas. Sin embargo, más y más jóvenes de estas comunidades están dejando las actividades agrícolas para irse a trabajar a las zonas urbanas.

La mayoría de la juventud indígena asiste a escuelas públicas. Dependiendo del distrito escolar y de la zona geográfica, a veces los niños indígenas representan la mayoría de la población escolar. En otras ocasiones, constituyen desde un tercio hasta la mitad de dicha población. Sin embargo, la realidad es muy distinta si vemos a sus maestros, administradores escolares y miembros de las juntas escolares. En la mayoría de los casos, son profesores anglosajones o hispanos quienes les enseñan, los que conocen muy poco acerca de la cultura, historia y valores de estos niños indígenas. Quizás esta es la razón por la que los adolescentes indígenas abandonan la escuela a un ritmo de 17.1%, antes de completar la escuela secundaria (<http://www.ped.state.nm.us/IT/fs/dropout/06-07DropoutReport.pdf>). En general, en las escuelas públicas, hay una gran dosis de ignorancia sobre los estudiantes indígenas, su patrimonio, historia, culturas y aspiraciones. Mientras algunos programas de formación docente y liderazgo a veces proporcionan información limitada acerca de algunos grupos indígenas, la mayoría no los prepara adecuadamente para trabajar con ellos ni con sus familias.

La doctora Glenabah Martinez ofrece a los lectores una visión positiva y esperanzadora de una escuela de calidad para la comunidad indígena que trabaja para dar a sus estudiantes una base firme de su historia. Su trabajo con maestros indígenas en el que desarrolla programas de estudio apropiados sirve de ejemplo a otros grupos que se enfrentan a desafíos similares.

Los grupos hispanos son el segundo grupo étnico más grande en Nuevo México; representan 44.4% de la población. Muchos de ellos son descendientes de los primeros colonos españoles que llegaron al norte de México en los años 1600; pero otros tienen una herencia mixta: española y nati-

voamericana. Tan sólo en los últimos 15 años, aproximadamente, un gran número de mexicanos ha llegado a Nuevo México. Entre estos tres grupos, hay muchas similitudes: muchos son católicos, valoran las familias amplias y hablan español en sus casas. Según el censo de 2000, 36.5% de la población de niños mayores de cinco años hablan un idioma distinto al inglés en su casa. Desafortunadamente, los hispanos comparten otra similitud: un porcentaje muy alto (55.5%) abandona la escuela.

Como se verá en el artículo que presentan Blum-Martínez y Flores-Dueñas, ha habido un largo e importante apoyo a la educación bilingüe en el estado, tanto para indígenas como para estudiantes de habla hispana. Después de la guerra de 1848 y con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, un grupo de élite de los hispanos de Nuevo México llegó a ser muy influyente en la vida política y social del territorio. A pesar de la fuerza de los angloamericanos, los hispanos novomexicanos fueron capaces de proporcionar protección a la lengua española en la constitución estatal de Nuevo México, y de mantener algunas de sus tradiciones, la posesión de sus tierras y el poder político (González-Berry y Maciel, 2000). La continua participación de los hispanos en el estado y en la política nacional ha contribuido al logro de una historia y tradición únicas.

Sin embargo, como indica la tasa de deserción escolar, muchos jóvenes hispanos no están teniendo éxito académico, a pesar del apoyo de la educación bilingüe. La mayoría de los maestros y administradores escolares no están preparados para trabajar con la juventud hispana o con aquellos que están aprendiendo inglés.

La falta de preparación para trabajar con alumnos culturalmente diversos es un fenómeno generalizado en Estados Unidos. Aunque la diversidad racial, étnica y lingüística de los estudiantes ha aumentado en las escuelas públicas, los maestros y administradores se han mantenido, en su mayoría, de raza blanca y género femenino. Entre los formadores de docentes, sin embargo, se ha producido un incremento en el número de profesores afroamericanos, asiáticos e hispanos, pero el contenido de los programas de formación docente ha cambiado de modo muy lento. A pesar de los esfuerzos de muchos formadores de docentes en revisar sus programas para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos diversos, los mandatos federales han



obstaculizado la mayor parte de este trabajo al estandarizar los planes de estudio, las competencias docentes y las evaluaciones. En “Calidad en la formación de docentes: enseñanza para la diversidad en la era de normatización”, las autoras Sánchez y Gomez-Gutierrez presentan las formas en que han intentado trabajar con sus alumnos, animándolos a desarrollar una visión diferente de los planes de estudio y de sus futuros estudiantes. Por un lado, como en el caso de los estudiantes de la doctora Sánchez, estos esfuerzos pueden conducir a cambios positivos en ellos; por otra parte, en los programas de educación inicial, según lo descrito por la doctora Gómez-Gutiérrez, los mandatos estatales y federales a menudo trabajan en contra de los esfuerzos creativos.

Como formadores de docentes, nos esforzamos constantemente para ayudar a nuestros estudiantes a crear una experiencia educativa cada vez mejor y más respetuosa de la diversidad de los estudiantes del estado. A pesar del ambiente negativo, restrictivo y, a menudo, punitivo de la ley *No Child Left Behind*, esperamos que las políticas educativas sean más humanas y tolerantes.

Rebecca Blum-Martinez

*Coordinadora del equipo de la UNM, Estados Unidos*

#### UNIVERSIDAD SIMON FRASER, CANADÁ

Cuando vivimos una “experiencia tridimensional” en el cine, al público se le pide que utilice gafas especiales con lentes únicas para que puedan ver una película especialmente diseñada para crear un efecto visual interesante en tres dimensiones. De la misma manera, pedimos a nuestros estudiantes canadienses e internacionales estar dispuestos a analizar una situación educativa, intercultural, de alguna experiencia internacional a través de una lente diferente a la que normalmente utilizan en su “país de origen”. Todos los educadores –ya sea estudiantes, profesores o líderes–, necesitan ver y explorar su aprendizaje a través de esta lente y dar cuenta de ello mediante una “experiencia tridimensional” a partir del *diálogo, descubrimiento y diversidad* (3D). Un viejo amigo y colega, el doctor Kanwal Neel, quien ha enseñado

en nuestras escuelas y facultad por más de 40 años, cree firmemente en estas experiencias con las 3D; en particular, con la *diversidad*, que proporciona los principales componentes en los que se centra la enseñanza, el servicio y el conocimiento de nuestra facultad. Con el fin de garantizar eficazmente una investigación dirigida por las 3D, mis colegas de la Facultad de Educación en la Universidad Simon Fraser (USF) contribuyeron en la elaboración de este texto para la OEA sobre formación docente en América del Norte. Nuestra facultad ha sido parte de la Universidad por más de 45 años, por lo tanto, es nuestro privilegio unirnos a nuestros socios de América del Norte: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de México; y Universidad de Nuevo México (UNM), de Estados Unidos en la realización de este libro.

En esta participación institucional puede destacarse el trabajo realizado con ciertos temas académicos que han enmarcado nuestra colaboración con estas universidades durante los últimos cinco años. Dicho trabajo se puede resumir de la siguiente manera:

1. Compromiso por parte de las universidades para comparar las políticas nacionales y locales respecto a la formación docente y desarrollo profesional de sus programas.
2. Análisis de la formación inicial de los futuros docentes al compartir observaciones de los principales factores que influyen en la transformación del aula, profesores y estudiantes.
3. Reflexiones respecto a la transformación institucional de los pueblos aborígenes de cada país respecto a su educación y la reforma social.

Los autores que representan a la Universidad Simon Fraser pretenden identificar las competencias y capacidades filosóficas de nuestro país, en particular, en la Provincia de la Columbia Británica y en las formas en que las políticas y programas se aplican en la práctica.

Esperamos que con los artículos de este libro se logre un análisis comparativo junto con la UPN y la UNM, al compartir éxitos, retos y la visión de Canadá como un país que pretende ser miembro constructivo, sugerente y colaborador de la Organización de los Estados Americanos y de la comunidad educativa internacional.

Es probable que los escritos contribuyan, en conjunto con los maestros de México y de Estados Unidos, a convertirse en un valioso foro con el propósito de contribuir a un marco de referencia de los objetivos de la formación docente en nuestro hemisferio.

Así, en el artículo “Políticas y aspectos socioculturales que afectan a la educación en Canadá”, Michelle Nilson, Dan Laitsch, Roumiana Illieva y Bonnie Waterstone comienzan con una breve descripción del sistema de formación docente en Canadá, para más tarde definir los límites en el contexto de la formación docente. Con el fin de articular claramente las diferencias y similitudes entre las provincias, presentan un cuadro que ilustra los mecanismos de certificación de profesores y requisitos de los aspirantes. Se centran en políticas y prácticas actuales en relación con la lengua y su enseñanza, así como cuestiones indígenas, de internacionalización / globalización e inmigración. También examinan el impacto de la política en cuestiones tales como la preparación del personal docente, el empleo, la práctica, la contratación y otros puntos relevantes. Por ejemplo, las cuestiones de la internacionalización y globalización se tratan a través de políticas relacionadas con el reconocimiento de certificaciones de profesionales capacitados, como lo hace la Facultad de Educación a través de su Programa de Certificación Profesional.

Stephen Smith y Sharon Wahl muestran que *pensar en el mundo de la enseñanza* atrapa la labor que se está realizando en los Programas de Desarrollo Profesional acorde con los intereses de nuestra época. Esta frase resume la aspiración de la Universidad Simon Fraser de “pensar el mundo” y ofrece una solución amplia a la creciente diversificación de programas profesionales. Se adelanta a la misión de la Facultad de Educación, en su declaración acuñada en 1965, de “ayudar a las escuelas a hacer un mejor trabajo”, colaborando –45 más tarde– con las escuelas a hacer un mejor trabajo en la preparación de los maestros para trabajar con comunidades multiculturales, diversas, con alumnos de todo el mundo. Su artículo: “Una mirada al mundo de la enseñanza: La visión de la SFU respecto al desarrollo profesional de los docentes” abordará aspectos teóricos, actitudinales y curriculares a través de registros que a nuestro juicio encierran el mundo de la enseñanza en las prácticas que se realizan en los Programas de Desarrollo Profesional.

En el artículo: “Mientras el sol brilla, la hierba crece y el río fluye; la educación aborigen en Canadá”. Vicki Kelly, Michelle Pigeon y Bonnie Waterstone articulan las implicaciones actuales de la perspectiva sociopolítica y legado histórico de la educación indígena en una exploración del contexto actual y las posibles direcciones futuras. El artículo está destinado a ser un diálogo de la manera como la formación docente, a través de las cinco R (*respeto, relevancia, reciprocidad, reverencia, responsabilidad*) y de las formas de conocimiento indígenas, atiende las necesidades de los estudiantes aborígenes y no aborígenes, sus familias, comunidades, escuelas y sociedad en conjunto. Los autores presentan múltiples formas de ver la formación del profesorado –a través de los Programas de Formación Docente para Indios Nativos, NITEP, por sus siglas en inglés–, de la Pedagogía Indígena para maestros no aborígenes; y de la Dignidad como un contenido fundamental en los Programas de Desarrollo Profesional, para compartir la forma en que los modelos de formación han respondido a la diversidad de las naciones indígenas (Primeras Naciones, Métis, Aborígenes e Inuit) y no indígenas de Canadá. Por último, en una mirada a la “visión” de los ancianos en la educación de los pueblos, los autores vuelven a examinar la noción de transformación de la educación para todos y exploran las posibilidades para las próximas siete generaciones.

## CANADÁ: BREVE PERFIL DE LA EDUCACIÓN

Canadá inició el siglo XXI con una población de casi 33 millones de personas; pequeña en comparación con nuestros socios de América del Norte. Una característica distintiva de los últimos 20 años ha sido el enorme crecimiento en el número de canadienses con formación universitaria o educación superior y altamente técnica. Esto ha sido un importante factor social, cultural y, desde luego, económico en el tratamiento de las oportunidades educativas en la Universidad Simon Fraser, así como en las escuelas, distritos escolares y comunidades.

Tres acontecimientos han creado las condiciones para que tengan cabida los avances educativos de 2001 a 2009. En primer lugar, un mercado laboral

que favorece a los trabajadores calificados para competir en una economía tecnológica e internacionalmente avanzada; en segundo lugar, prácticas de inmigración diseñadas para atraer inmigrantes altamente calificados a nuestro país; y en tercer lugar, los desafíos económicos mundiales actuales que atienden aspectos que afectan directamente las realidades económicas tales como los presupuestos educativos y la creciente participación de los niños y adultos en las escuelas secundarias e instituciones de educación media superior.

Canadá es una tierra de grandes distancias y ricos recursos naturales; se convirtió en un gobierno autónomo en 1867, pero mantuvo al mismo tiempo lazos con la Corona británica. Esta nación se ha desarrollado económica y tecnológicamente en paralelo con Estados Unidos, su vecino del sur, a través de una frontera abierta. Canadá se enfrenta definitivamente a los desafíos políticos de satisfacer las demandas públicas respecto a mejorar la calidad en la atención de la salud y los servicios educativos. De hecho, Canadá también espera y tiene como objetivo desarrollar sus recursos energéticos diversos al tiempo que mantiene su compromiso con el medio ambiente (World Fact Book, 2007).

Un aspecto geográfico a destacar es que Canadá es el segundo país más grande del mundo (después de Rusia), con 9,093,507 km<sup>2</sup> de superficie terrestre y una ubicación estratégica entre Rusia y Estados Unidos a través de la ruta polar norte. Aproximadamente 90% de la población se concentra en 160 km al norte de Estados Unidos en la frontera canadiense. Dadas las enormes diferencias demográficas y lingüísticas en Canadá, la diversidad multicultural del país está representada en las comunidades y escuelas. Los artículos de la USF en este libro pueden ser muy esclarecedores para los educadores de los países de la OEA.

Resulta interesante examinar la forma en que cada país parece adaptar sus planes de estudios e integrar tecnología actual respecto a los recursos financieros y de apoyo que reciben las escuelas. Por ejemplo: ¿cómo cada país incentiva el desarrollo profesional de sus profesores? ¿Cómo los maestros canadienses trabajan junto con sus líderes de distrito o provincia para fomentar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, activas y constructivas? Si las pruebas y la evaluación son diferentes en cada país, entonces resulta inestimable que Canadá (USF) examine las políticas y la filosofía de estos enfoques.

Esperamos que la contribución de la USF en este libro, producto de un proyecto desarrollado con la OEA, contenga información que lleve a la investigación y a la reflexión.

Ian Harold Andrews  
*Director de la Formación Docente Internacional*  
*Coordinador del equipo de la USF, Canadá*

#### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉXICO

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 para desarrollar servicios educativos encaminados a la formación de profesionales de la educación y actualmente cuenta con 76 unidades y 208 subsedes que operan a lo largo de todo el país. En sus ya más de 30 años de existencia, la UPN se ha convertido en un fuerte pilar para el desarrollo profesional del magisterio mexicano, con una importante presencia académica forjada en la construcción de proyectos educativos y en el desarrollo de investigación en educación.

La UPN fue la institución responsable de la ejecución del proyecto Subregional Hemisférico “Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte”, que fue impulsado por la Organización de los Estados Americanos. El equipo de México integró además de académicos de esta universidad a docentes de las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros en el Distrito Federal: escuelas normales y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. En los artículos con los que colaboramos para el presente libro, recuperamos tanto nuestra experiencia en investigación y en la formación de maestros como nuestro interés por contribuir al análisis de los problemas educativos y apuntar algunas posibles perspectivas para su atención.

México cuenta con un sistema educativo amplio, diversificado y con grandes inequidades. Algunos datos: el sistema educativo nacional tiene un poco más de 31 millones de estudiantes, de los cuales 24 millones están en educación básica, y de ellos casi 15 millones en primaria.

Del total de la población del país, 54% vive en situación de pobreza y 30% en pobreza extrema, realidad que ha generado un fenómeno paulatino y constante de migración hacia las zonas urbanas, las cuales concentran ahora 75% de toda la población.

Las inequidades del sistema educativo son profundas y se expresan en diversas dimensiones que impactan en el servicio educativo y su calidad: infraestructura, prestigio, tamaño de los planteles, maestros que los atienden. Así, encontramos escuelas multigrado (unitarias o incompletas)<sup>1</sup> frente a escuelas de organización completa; carencia de maestros, movilidad constante de los mismos y aislamiento, contra cuerpos docentes estables y suficientes con posibilidades de actualización.

Es evidente que en condiciones de desequilibrio no pueden desarrollarse procesos escolares similares. Algunos investigadores consideran que la educación nacional, al estar vinculada a condiciones de desigualdad social, produce finalmente distintas calidades en el servicio. Al respecto, Pieck afirma que ya no podemos hablar únicamente del fenómeno de exclusión en el sistema escolar, sino que “opera principalmente una segmentación socioeducativa por *inclusión* a un sistema escolar diferenciado, donde los grupos más vulnerables cuentan con menores probabilidades de permanecer y obtener niveles adecuados de aprovechamiento escolar (Pieck, 1995, p. 28).

En contraste, la formación inicial de maestros se caracteriza por la uniformidad. Ha sido desde su creación tarea del Estado y es facultad del Ejecutivo Federal que se elaboren, coordinen y supervisen, a través de la Secretaría de Educación Pública, los planes y programas de estudio que deberán ser utilizados en toda la República en la educación básica y normal.

Un rasgo de la formación de maestros en nuestro país es la existencia de dos modelos de formación inicial de maestros que corren paralelos. Por regla general concebimos que todos los profesores se forman en instituciones

---

<sup>1</sup> La denominación “multigrado” alude a que un maestro atiende alumnos de diferentes grados. A su vez a las escuelas multigrado se les llama incompletas cuando no ofertan los seis grados de primaria, o unitarias cuando son atendidas por un solo maestro. Alrededor de la cuarta parte de las escuelas de primaria del país son multigrado y se ubican en mayor proporción en las localidades más pequeñas y aisladas y en los estados con mayor población indígena en condiciones de pobreza.

específicas, las escuelas normales e ignoramos la otra parte de la realidad, pues para la atención educativa a poblaciones rurales aisladas o indígenas, los maestros se forman en la práctica misma; es decir, se recluta para esta función a jóvenes egresados de la secundaria –o a lo más del bachillerato– para que, después de un breve curso, se hagan cargo de un grupo de niños. Muchos de estos profesores, ya en servicio, acuden a cursar estudios docentes en otras instituciones. Estos dos modelos se constituyen en dos subsistemas educativos paralelos para la formación de maestros, con ubicación institucional, programas y proyectos diferentes.

En cuanto al primer modelo, podemos decir que frente a la tendencia internacional de vincular o incorporar la formación de maestros a las universidades que se generó a nivel internacional en la década de los setenta, en México se han mantenido las escuelas normales como las instituciones encargadas de formar a los maestros de educación básica, y actualmente existen 525 de estos planteles en todo el país, tanto públicos (270) como privados (225).

El modelo de formación en una institución específicamente destinada para ello ha sido muy cuestionado por la endogamia que conlleva, su aislamiento de otros planteles de educación superior y la oclusión a un conocimiento más universal, aunque al mismo tiempo se le ha asignado la ventaja de reforzar la profesión docente como una formación distinta a las demás, con sus requerimientos específicos y, en consecuencia, fomentar la vocación y la profesionalidad netamente educadoras.<sup>2</sup> Así, el sistema de formación de maestros se reconoce como normalista y forma parte de un circuito distinto al ámbito universitario.

La formación de maestros en las normales (reformada en 1997), buscaba consolidar en los futuros docentes la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; el dominio pedagógico y disciplinario de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica; identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que trabajan (SEP, 2003).

---

<sup>2</sup> Véase Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998.



No obstante, a más de 10 años de implementación del nuevo modelo, persisten problemas vinculados a la aplicación de una política centralizada que desconoce las particularidades por entidades o instituciones y pone en el centro evaluaciones homogéneas que dejan en desventaja a las normales más débiles, como lo muestra el artículo de Leticia Montaña, quien –a propósito del difícil tránsito de las normales por consolidarse como instituciones de educación superior–, da cuenta de las tensiones marcadas por políticas y reformas orientadas hacia esquemas neoliberales de evaluación y financiamiento. Analiza el caso de un programa estelar de la política educativa para la formación inicial: el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, orientado a transformar la educación normal a partir de un esquema centrado en la planeación y la evaluación como la vía para la obtención de financiamiento, que puede llevar a estas instituciones a concentrar sus esfuerzos más en actividades administrativas que en lo que es su misión específica: formar buenos maestros.

La formación de los que forman a los maestros es otro de los desafíos que se reconocen a nivel internacional y que aquí abordamos para el caso de México. ¿Quién educa a los educadores?, y ¿cómo se forman los que enseñan a enseñar?, son preguntas que buscan una respuesta en el artículo de Etelevina Sandoval, quien en un primer momento analiza las políticas educativas que se han seguido para atender la formación de los formadores de educación normal, para posteriormente presentar los contextos en que éstos desarrollan su práctica y que se convierten en verdaderos espacios formativos. El trabajo nos permite ver que el desarrollo profesional de los formadores es una asignatura pendiente, pero también que éstos han buscado caminos muy heterogéneos para su superación profesional. La autora apuesta a la necesidad de impulsar proyectos integrales desde cada establecimiento que recuperen las particularidades locales y que favorezcan la construcción de nuevas miradas pedagógicas aplicables a la formación de los futuros maestros.

Alicia Carvajal y Maricela Villegas, por su parte, abordan la manera en que desde las escuelas normales se ha desarrollado una actividad que es central en los programas vigentes para formar maestros de educación básica: las prácticas profesionales. Las autoras analizan este modelo de forma-

ción que busca acercar a las instituciones formadoras y a sus estudiantes a los problemas de la escuela concreta y hacer de ésta un espacio de aprendizaje acompañado por expertos, que en este caso son los docentes de la normal y los profesores de las escuelas de práctica.

El papel de la práctica en la formación de maestros y las estrategias para fortalecer este aspecto crucial en la formación profesional, fue un tema común en las tres universidades participantes en el proyecto. Para el caso de México, las autoras describen tanto el modelo como la manera en que opera, sus ventajas y problemas actuales, al igual que los desafíos pendientes.

Por su parte, el modelo de formación de maestros, que algunos autores denominan formación basada en la escuela, considera que en condiciones de urgente necesidad hay que colocar a los que van a ser maestros directamente en situación de enseñar apenas acaban los estudios generales necesarios. Este es el esquema que se sigue para la atención a comunidades aisladas e indígenas en donde se habilita como docentes a jóvenes egresados de bachillerato o secundaria para –después de una breve instrucción– hacerse cargo de la enseñanza en una escuela de este tipo. Este subsistema parece ser bastante extendido, pero al mismo tiempo y dada la inestabilidad laboral de estos maestros y su constante movilidad, no existe información confiable sobre su magnitud e impacto.

La Universidad Pedagógica Nacional fue pionera en la atención a la formación de maestros indígenas al fundar, en 1982, un programa de formación de profesionales especialistas: la Licenciatura en Educación Indígena. Para 1990, la UPN y la Dirección General de Educación Indígena iniciaron la construcción de otro programa: las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI-90) con la intención de ofrecer un programa de formación para los maestros indígenas en servicio que repercutiera en el trabajo en el salón de clase.

Pero la diversidad cultural inherente a la globalización que se expresa en el campo educativo, es un reto fundamental en el camino de formar un maestro que reconozca y acepte la multiculturalidad que llena las aulas como un hecho del contexto y no como un problema. Esto es planteado por Marcela Tovar y María Victoria Avilés, quienes basadas en un conjunto de investigaciones etnográficas y diagnósticos educativos realizados en escue-

las y contextos comunitarios indígenas, hablan del manejo que en la escuela se hace de las lenguas minoritarias, el cual conlleva un impacto negativo para el dominio de una segunda lengua y su competencia comunicativa con ella. A partir de su propia experiencia, las autoras van señalando la necesidad de crear ambientes de aprendizaje en contextos multiculturales, en los que la interculturalidad se viva como una práctica y no como un discurso en boga. En ese sentido exploran algunos aspectos pedagógicos que el maestro debe contemplar al planificar sus actividades de enseñanza, y proponen un acercamiento a las consideraciones pedagógicas que el profesor debe tomar en cuenta en su práctica pedagógica.

Esperamos que nuestras experiencias e ideas, unidas a las de los colegas de otros países que participaron en el esfuerzo de construcción de este libro, sirvan para impulsar una reflexión sobre el tipo de maestro que requieren nuestras sociedades y las tareas que nos corresponden a los formadores e investigadores educativos.

Etelvina Sandoval Flores

*Coordinadora general del proyecto y del equipo UPN, México*

## REFERENCIAS

- González-Berry, E. y Maciel, D. (2000). *The contested homeland: A chicano history of New Mexico*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Pieck, Enrique (1995). *Educación y pobreza. De la desigualdad a la equidad*. México: UNICEF-El Colegio Mexiquense, p. 28.
- Rodríguez Marcos, Ana; Sotomayor, María Victoria; Sanz, Estefanía (1998). *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. España: Narcea.
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuaderno de discusión 1. México: SEP, p. 28.



## **Parte I**

# **Políticas y contextos socioculturales para la formación de maestros**



## CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CANADÁ

MICHELLE NILSON, MICHELLE PIDGEON,  
DANIEL LAITSCH, STEVE MARSHALL Y ROUMI ILIEVA  
*UNIVERSIDAD SIMON FRASER, CANADÁ*

**E**n apariencia, la educación en las escuelas y universidades de Canadá se parece mucho a la de Estados Unidos –y, quizás, en gran medida, también se asemeja a la de México–: los profesores se forman en instituciones de educación superior, los estudiantes se sientan en sus pupitres y trabajan en parejas o equipos, los directores administran las escuelas, y los padres de familia se organizan para aumentar la participación de la comunidad; sin embargo, como veremos en este artículo, el contexto sociopolítico de la formación de docentes de Canadá es muy distinto.

Aquí se analizarán tres aspectos fundamentales de nuestro contexto: el control que ejercen las provincias, la intervención federal y la variación lingüística y cultural. Se describirá cada uno, se plantearán preguntas sobre la forma como se relacionan con la formación docente y se debatirá en torno a estas preguntas y a su abordaje en el ámbito local, provincial y federal.

Esperamos que esta descripción y análisis de nuestra situación acerque a los formadores de docentes de los países de Norteamérica en la constitu-

ción de una educación para profesores que satisfaga mejor las necesidades de una población cada vez más diversa.

A fin de lograr una comprensión más profunda del contexto, describiremos brevemente las características demográficas de Canadá, Columbia Británica y Vancouver, esta última es la ciudad donde en gran medida se concentra nuestro trabajo.

Nuestro interés es que estos datos proporcionen al lector una visión de la complejidad y amplitud de las diferencias que existen a lo largo y ancho de Canadá. Al establecer esta base, esperamos fomentar la comprensión del contexto para el debate sobre los beneficios y retos de tener un sistema educativo que se riga a nivel provincial.

## CANADÁ

En el censo realizado en 2006, la población total registrada de Canadá fue de 31,241,030; de los cuales, 24,788,720 son no-inmigrantes y 6,186,950 son “inmigrantes” (es decir, canadienses pero no por nacimiento). Canadá tiene la tasa de inmigración más alta per cápita en el mundo (Programa de Inmigración de Canadá, 2004).

El porcentaje en todo Canadá de la población definida como “minoría visible”, que bajo la Ley de Empleo la representan aquellas “personas distintas a las de los pueblos aborígenes y que no son de raza caucásica o de piel blanca” (Estadísticas de Canadá, 2006), constituye 16.2% con la siguiente distribución en el conjunto de esta población: 4.0% de Asia meridional, 3.9% de China, 2.5% de raza negra, 1.3% de Filipinas, 1.0% de América Latina y 0.8% del sudeste de Asia. Si bien hay dos lenguas oficiales en Canadá –el francés y el inglés–, hay varios idiomas que se hablan en los hogares; es decir, la lengua que a menudo se habla más en casa (las cifras del censo y el porcentaje de cada idioma que se habla en Canadá, Vancouver y Columbia Británica se ilustran en el cuadro 1).

Estas lenguas a menudo son denominadas como lenguas heredadas o lenguas que son representativas de la herencia cultural de las personas que las emplean.



**Cuadro I**  
**Lengua oficial y patrimonio de Canadá, 2006**

	<b>Canadá</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Columbia Británica</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Vancouver</b>	<b>Porcentaje</b>
Inglés	20,584,770	65.89%	3,341,285	82.01%	1,478,110	70.45%
Francés	6,608,125	21.15%	15,325	0.38%	8,070	0.38%
Lengua no oficial	3,472,130	11.11%	639,380	15.69%	547,660	26.10%
Inglés y francés	94,055	0.30%	3,610	0.09%	2,050	0.10%
Inglés y lengua no oficial	406,455	1.30%	73,730	1.81%	61,175	2.92%
Francés y lengua no oficial	58,885	0.19%	465	0.01%	400	0.02%
Inglés, francés y lengua no oficial	16,600	0.05%	580	0.01%	500	0.02%
<b>Total</b>	<b>31,241,020</b>		<b>4,074,375</b>		<b>2,097,965</b>	

*Fuente:* Cálculos estadísticos de Canadá (2006).

La diversidad cultural presente en Canadá se refleja en los escolares. Por ejemplo, en 2006, en Toronto, Montreal y Vancouver más de 25% de los niños en edad escolar eran inmigrantes y, aproximadamente, 20% estudiaba inglés como lengua adicional. Sin embargo, los grupos inmigrantes no representan el conjunto de la diversidad dentro de la población estudiantil. La proporción de niños aborígenes en edad escolar también está creciendo en una tasa significativamente más rápida que la población no aborígen (véase el artículo sobre la educación aborígen en Canadá en esta obra para una discusión aparte). Además, muchos niños canadienses son pobres: 7% de los que viven con ambos padres y casi 25% de los que viven en hogares monoparentales, según cifras de 2000. Estos factores han tenido un impacto significativo en los cambios que ha sufrido la educación en las distintas

regiones, en los programas de estudio, en la enseñanza y en el liderazgo de Canadá, el cual se discutirá a lo largo de tres apartados: el contexto canadiense, los retos y las oportunidades.

## COLUMBIA BRITÁNICA

La Columbia Británica cuenta con una población de poco más de cuatro millones de personas –alrededor de una cuarta parte eran inmigrantes en 2006, lo que hace que ésta sea la provincia con mayor diversidad cultural comparada con el resto de Canadá en su conjunto. Las minorías visibles conforman 24.8% de la población, agrupadas de la siguiente manera: 262, 290 (6.4%) de Asia meridional; 407, 225 (10.0%) de China; 28, 315 (0.7%) de raza negra; 88, 080 (2.2%) de Filipinas; 28, 960 (0.7%) de América Latina; y 40, 690 (1.0%) del sudeste de Asia (en el cuadro 1 se muestra la distribución de idiomas de toda la población de esta provincia). Los idiomas no oficiales constituyen la segunda mayor proporción de lenguas que se hablan en los hogares de la Columbia Británica.

Es importante señalar que, al igual que el resto de Canadá, la Columbia Británica es una jurisdicción de duros contrastes. Alrededor de 75% de la población de Canadá está concentrada dentro de los 161 km aproximados de frontera con Estados Unidos. En el extremo oeste de la Columbia Británica se encuentra el Océano Pacífico, donde se ubica Vancouver, la provincia más grande del centro urbano. Esta ciudad tiene una población de poco más de dos millones, según el censo de 2006, de la cual casi dos quintas partes son inmigrantes. Como una de las ciudades de Canadá con mayor diversidad cultural, más de 41% de la población de Vancouver se compone de minorías visibles: China (18.2%), sur de Asia (9.9%), Filipinas (3.8%), sudeste de Asia (1.6%), América Latina (1.1%) y raza negra (1.0%).

Para efectos del censo, las estadísticas de Canadá utilizan una designación diferente a las minorías visibles para identificar a los aborígenes o indígenas canadienses (estas cuestiones se discuten en mayor detalle en el artículo referente a los pueblos aborígenes).

Si se observa la parte este de la provincia, encontramos pequeños pueblos rurales de menos de 2,000 habitantes, salpicando el paisaje hasta llegar a Alberta, la provincia vecina al este.

En el cuadro 1 se presentan las cifras que muestran cómo en Columbia Británica (y en otras provincias) el número de hablantes de lenguas no oficiales es mayor que el de hablantes de francés, una de las lenguas oficiales. Este asunto de las lenguas oficiales y de las lenguas heredadas con respecto a su impacto en la formación docente se discutirá con más detalle en la última sección de este escrito. Por ahora, pasaremos a una exploración de los sistemas federales y provinciales y los mecanismos de regulación de la educación en Canadá.

## CONTROL DE LAS PROVINCIAS

La ratificación de la Constitución de 1867 fortaleció el papel de la educación en las 10 provincias y tres territorios de Canadá. Hasta el día de hoy, este país sigue siendo una de las principales naciones desarrolladas sin un órgano de coordinación formal federal para la educación. El control que ejercen las provincias en materia de política educativa da como resultado diversos requisitos de certificación de maestros (ver cuadro 2). En esta sección se hablará del control de las provincias y, en la siguiente, del control federal, adoptando los conceptos desarrollados por Dale (1997) y elaborados por Young, Hall y Clarke (2007) para describir las actividades de normatividad para la formación del profesorado tales como financiamiento, regulación y entrega.

Toda la educación en las provincias es un proyecto financiado por dos fuentes principales: las asignaciones provistas por los ministerios de Educación y las cuotas aportadas por derechos de inscripción. Normalmente, los ministerios de Educación asignan fondos a los distritos escolares con base en el número de estudiantes de tiempo completo (ETC). Son los distritos los que a su vez distribuyen ese dinero en las escuelas. Del mismo modo, la formación de docentes es un proyecto financiado por las cuotas provenientes de los derechos de inscripción y del financiamiento que las provincias otor-

gan a las universidades públicas y privadas, lo que puede o no estar vinculado con la matrícula de los estudiantes. Esto lo decide cada provincia.

Debido a la atención que presta la provincia, las políticas y procedimientos para ejercer la profesión varían considerablemente (ver cuadro 2, p. 44). Por ejemplo, a los profesores de la Columbia Británica y de Ontario los controla una Escuela Superior de Profesores semiautónoma, mientras que en las otras provincias de Canadá son los ministerios de Educación quienes los rigen. En Quebec, los profesores deben aprobar un examen de competencia lingüística en la lengua que enseñan (inglés o francés), mientras que los profesores en el Territorio de Nunavut que quieren enseñar en inuktitut deben aprobar los exámenes en el idioma inuinnaqtun. Las provincias y los territorios también buscan la certificación desde diferentes perspectivas en relación con la organización escolar. Aproximadamente, la mitad de las provincias establecen diferencias según el nivel; es decir, entre la certificación de profesores de primaria y de secundaria. Otras provincias como Terranova, Columbia Británica y Labrador hacen también distinciones entre estos niveles durante la formación de los profesores, pero al final de cuentas se les otorga un certificado de adjudicación común.

A pesar de estas diferencias, existe también una serie de elementos comunes. Todas las provincias solicitan algún tipo de verificación de antecedentes no penales y como requisito mínimo el grado de licenciatura, ya sea en educación o en una carrera a fin con la asignatura a enseñar, además de cursos adicionales en enseñanza.

La mayoría de las provincias también solicitan cierta experiencia docente y una prueba de ciudadanía o contar con un estatus de residente. Todas las provincias también tienen requisitos adicionales para aquellos profesores que fueron formados fuera de la provincia. Cuando menos, las provincias requieren de una carta que certifique alguna estancia profesional, aunque algunas provincias también requieren cursos adicionales o experiencias prácticas.

Ampliamente generalizada, la formación de personal docente en Canadá está centrada en la experiencia y en la formación pedagógica. Difiere significativamente de Estados Unidos donde la certificación y el empleo está frecuentemente conceptualizada para cubrir el espectro de kindergar-

den al grado 12 (K-12), y no está diferenciado por nivel educativo o asignatura hasta que el estudiante realiza sus prácticas o cursa las asignaturas de acercamiento a la práctica. También es significativamente diferente a México, en el sentido en que no hay escuelas normales y la formación de los docentes se realiza en las universidades públicas y privadas de cada una de las provincias y territorios. Los formadores de docentes pueden ser desde profesores universitarios adscritos hasta maestros de distritos escolares locales temporalmente asignados. Estas diferencias matizadas se explorarán en este escrito a través de los ejemplos que se detallan respecto a la forma como se aplican los principios que rigen el contexto de este panorama general de formación docente en Canadá.

#### CONTRADICCIONES, DESAFÍOS Y PREGUNTAS

Como se ilustra, la formación del personal docente no ofrece ninguna excepción a la naturaleza descentralizada de la gestión pública en todo Canadá. Como con cualquier forma de gobierno, hay retos y oportunidades. En esta sección se exploran las contradicciones y desafíos que se plantean dentro de este sistema y surgen interrogantes sobre el futuro de la formación del profesorado en Canadá.

La escasa coordinación de los esfuerzos educativos se da principalmente por consenso a través de los acuerdos provinciales hechos a la medida. Si bien existe la posibilidad de que el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC) sirva como un órgano de coordinación central para varios ámbitos dentro de la educación en el país, hay muy poca coordinación. El CMEC es una organización integrada por los ministros de Educación de cada una de las provincias y territorios. Su objetivo es proporcionar:

[...] un foro para debatir cuestiones de política; un mecanismo mediante el cual llevar a cabo actividades, proyectos e iniciativas en ámbitos de interés mutuo; un medio por el cual consultar y cooperar con organizaciones nacionales de educación y el gobierno federal; un instrumento para representar los intereses de la educación de las provincias y de los territorios internacionalmente (CMEC, 2009).

**Cuadro 2**  
**Requisitos generales de las provincias para la certificación de profesores que ingresan**

Provincia o Territorio	Lic. en Área de Sociales o Ciencias	Lic. en Enseñanza o Educación	Formación docente	Área disciplinaria/ asignatura	Experiencia en la enseñanza/ práctica	Programa de Formación docente	Referencias de calidad moral	Dominio de idioma	No antecedentes criminales	Estatus de ciudadano residente	División de certificados	Otros requisitos <sup>1</sup>	Cursos requeridos
Alberta	X <sup>2</sup>	X		X	X <sup>3</sup>	X	X	X <sup>4</sup>	X <sup>5,6</sup>	X			X <sup>7</sup>
Columbia Británica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Manitoba		X		X	X	X			X	X		X	
Nueva Brunswick	X	X		X	X	X <sup>8</sup>			X	X	X	X <sup>9</sup>	X <sup>10</sup>
Nueva Foundland		X		X	X	X	X		X <sup>11,6</sup>	X	X <sup>12</sup>	X	
Territorios del Noroeste <sup>13</sup>		X				X			X <sup>6</sup>	X	X		
Nueva Escocia	X			X	X	X	X		X <sup>6</sup>	X	X		X <sup>10</sup>
Nunavut	X <sup>2</sup>	X			X	X		X <sup>14</sup>	X	X			
Ontario	X	X	X	X	X	X	X	X <sup>4</sup>	X	X	X	X	
Prince Edward <sup>15</sup>	X	X							X <sup>6</sup>				
Quebec	X <sup>16</sup>	X			X	X		X <sup>17</sup>	X	X		X <sup>16</sup>	
Saskatoon	X <sup>2</sup>	X		X	X	X			X	X		X	X <sup>18</sup>
Territorio de Yukón	X <sup>2</sup>	X			X	X	X		X	X			X <sup>19</sup>

## **Cuadro 2 (continuación)**

**Requisito incorporado:** estas provincias solicitan algunos requisitos adicionales para los candidatos que fueron formados en otros países. Licenciatura en C. Sociales o en Ciencias: deben contar con cuatro años de Universidad. Estudios tecnológicos o técnicos están excluidos.

**División de certificación:** las provincias otorgan distintas certificaciones según el grado que se enseñe (por ejemplo hay una diferencia entre el nivel de primaria y secundaria).

**Calidad moral:** por lo general se determina mediante cartas de recomendación.

- <sup>1</sup> En general, todos los candidatos que estudiaron en otro lugar necesitan demostrar que fueron certificados en sus lugares de procedencia (título profesional).
- <sup>2</sup> Los grados de licenciatura deben comprobarse presentando el plan de estudios o programa de un instituto de enseñanza aprobado.
- <sup>3</sup> Las prácticas supervisadas de enseñanza son obligatorias (el servicio social no las reemplaza).
- <sup>4</sup> Aplica a algunos profesores que provienen de ciertos países.
- <sup>5</sup> Basado en una muestra de solicitantes elegidos al azar.
- <sup>6</sup> El consejo escolar a menudo solicita que se verifiquen los antecedentes escolares.
- <sup>7</sup> Se requieren 24 horas-semestre de un plan de estudios académico para todos los profesores preparados en Alberta.
- <sup>8</sup> Un certificado para acceder a la enseñanza requiere de un mínimo de 48 horas de práctica además del grado de Licenciatura (168 horas en total, 60 de las cuales deberán cubrir cursos de metodología en la enseñanza junto con las horas de práctica).
- <sup>9</sup> Los aspirantes con menos de 60 horas de enseñanza cuentan con una plaza interina y tienen hasta ocho años para cubrir los requisitos adicionales del plan de estudios.
- <sup>10</sup> Los cursos específicos u horas de estudio que se solicitan se basa en el nivel al que van a enseñar: primaria, secundaria o preparatoria.
- <sup>11</sup> La verificación de antecedentes escolares se basa en la información personal, aunque los distritos requieren que se verifiquen todos los datos durante la contratación.
- <sup>12</sup> Los maestros deben solicitar la certificación, ya sea en nivel primaria o secundaria, pero puede que se les emplee para cualquier nivel.
- <sup>13</sup> La certificación se otorga sólo si hay empleo.
- <sup>14</sup> Los profesores que enseñan en lengua inuinnaqtun deben aprobar un examen de dominio de ésta.
- <sup>15</sup> Junto con la licenciatura se otorga un permiso para enseñar, pero la certificación sólo se da si hay empleo.
- <sup>16</sup> Para obtener un “permiso de enseñanza”, el aspirante deberá cubrir de inicio los requisitos básicos (grado de licenciatura más un año de formación docente) y luego deberá tomar los cursos adicionales señalados para una certificación completa: un “diploma en enseñanza”.
- <sup>17</sup> El aspirante debe aprobar un examen en la lengua que va a enseñar (inglés o francés).
- <sup>18</sup> El organismo de certificación solicita ciertos cursos específicos que sólo se enseñan en programas aprobados.
- <sup>19</sup> Esta provincia solicita que se tengan estudios de las Primeras Naciones de Yukón y del norte de Canadá (seis créditos).

Hay varias provincias que han acordado aplicar las mismas políticas, lo cual permite una mayor movilidad de permisos de trabajo entre jurisdicciones para los trabajadores. Un convenio de este tipo que Young y Boyd (2008) registran en un estudio sobre la preparación docente en Canadá, es el Acuerdo de Comercio Interno (AIT por sus siglas en inglés) de 1994, el cual se lleva a cabo entre provincias y territorios de Canadá que, en parte, facilita la transferencia de certificación de maestros. Curiosamente, hacen notar que este acuerdo ha sido desarrollado por el mercado laboral de los propios ministros, en lugar del CMEC. El único frente en el que el CMEC ha coordinado sus esfuerzos de certificación es para la revocación de certificaciones de profesores. En el raro caso de que se revoque el permiso de trabajo de un docente, esta información es compartida a través de las provincias para evitar que esta persona vuelva a trabajar en este campo. Aparte de la certificación, otro plano en el que se ha producido cierto tipo de coordinación por parte del CMEC es en el ámbito de la estandarización de la evaluación: aquí se conservan datos y fuentes de información respecto a la educación secundaria de Canadá.

Un último ejemplo de un acuerdo de reconocimiento entre las provincias es el Consejo de Admisiones y Transferencia de la Columbia Británica (BCCAT por sus siglas en inglés), el cual fue creado para “facilitar la admisión, articulación y transferencia de los acuerdos entre instituciones de nivel post-secundaria de la Columbia Británica” (BCCAT, 2009). Esta organización ha ampliado su alcance para incluir los acuerdos de transferencia entre las provincias vecinas a la Columbia Británica y Alberta.

Estos esfuerzos han facilitado la movilidad económica y académica, así como el intercambio de información entre fronteras; sin embargo, debido a que no son iniciativas inclusivas, han hecho muy poco para abordar las necesidades urgentes y constantemente cambiantes de los estudiantes, maestros y escuelas. Los que proponen las normas locales y las provinciales sostienen que uno de los rasgos más característicos de este sistema de educación es que está inherentemente vinculado a los contextos locales y a las necesidades de la comunidad. A menudo se les reconoce por ser más ágiles y sensibles comparadas con las normas engorrosas y de mayor cobertura de los sistemas de gobierno centralizado. Sin embargo, cuando el contexto



local cambia demográfica, significativa o fiscalmente, tales sistemas aislados pueden no ser capaces de sacar provecho del exceso de capacidad o de recursos en las localidades vecinas. Además, plantea interrogantes acerca de la relación entre la normatividad y la capacidad de las actuales estructuras de gobierno para hacer frente a estos desafíos en la formación docente. En concreto, nos enfrentamos a la incertidumbre sobre los beneficios y compromisos necesarios cuando se riga en el ámbito provincial la formación de personal docente.

### COMPROMISOS Y RESPONSABILIDADES

Si bien los gobiernos de las provincias son responsables de la formación de docentes, éstos no deciden sobre el qué o el cómo se enseña; por lo tanto, las distintas partes interesadas negocian sobre terreno rocoso en torno a estas dos dimensiones. En cuanto a las decisiones y políticas respecto a la formación del personal docente, ésta es, principalmente, del ámbito de las instituciones de educación superior. Sin embargo, los requisitos de enseñanza de los profesores en preservicio y en servicio siguen siendo parte de los organismos de certificación, que generalmente residen fuera de las instituciones de educación superior.

Como resultado, algunas de las formas como se da la formación de docentes sigue siendo un territorio negociado entre la profesión, la educación superior y el gobierno.

Tal vez el aspecto más controvertido de la formación docente tiene que ver con los contenidos que debe aprender el futuro profesor. Por ejemplo, en Columbia Británica ha habido cierto debate respecto a si las normas de la práctica docente y el plan de estudios para los programas de educación deben regirse por las instituciones de educación superior o por la asociación profesional del BCCAT.

Al frente del debate se encuentran las cuestiones de libertad académica de las instituciones postsecundarias y los derechos de los profesionales que atienden los niveles K-12 para determinar las normas de certificación. Por ejemplo, existe presión de algunos ámbitos académicos (como el de los ase-

sores) para ampliar los reglamentos: la lucha por el control de la profesión en nombre de la protección del interés público.<sup>1</sup>

Para trabajar dentro de la estructura actual, las provincias negocian acuerdos y los programas de formación de profesores se centran en prácticas generales de los niveles K-12, atendiendo principalmente a los diferentes grados y asignaturas a través de la asignación de plazas. Otro de los acuerdos es que como no se tiene un sistema de regulación provincial, no hay suficientes recursos para desarrollar planes de estudio específicos para cada contexto, por ello adoptan los estándares que comúnmente provienen de Estados Unidos en lugar de desarrollarlos a nivel local (Peck, Sears, y Donaldson, 2008), como es el caso del campo de estudios de las ciencias sociales. En consecuencia, los materiales y ejemplos presentados a los estudiantes en las aulas no son necesariamente relevantes para su contexto cultural o social.

## INTERVENCIÓN FEDERAL

Se dice que la identidad de Canadá está representada por tres historias: la de los pueblos aborígenes, la de los franceses y la de los ingleses. La educación es un ámbito en el que convergen estas historias en varios niveles políticos. Aunque el control de la educación está firmemente instalado en el plano provincial, hay algunas iniciativas de leyes federales para la educación. En general, estas iniciativas tienen una o dos formas principales: la de financiamiento y la de reglamentación. El primer tipo de financiamiento es indirecto y se obtiene a través de los presupuestos que se asignan a cada uno de los ministerios de Educación para su redistribución.

El segundo es directo, así como el de los recursos dirigidos a las áreas de investigación y de programas. Existen tres grandes agencias federales que se dedican al financiamiento de programas y de investigación en la educación postsecundaria, aunque en general desempeñan un papel menor en la

---

<sup>1</sup> Para una discusión más completa de los requisitos para la formación de docentes canadienses consúltese Guo y Pungur (2008).

formación docente y privilegian el financiamiento de investigaciones más que el de la práctica.

La segunda forma en que el gobierno federal interviene en la educación es a través de la regulación de las políticas educativas de enseñanza a los aborígenes y de enseñanza de las lenguas. Los derechos y libertades de todos los canadienses están protegidos en la Carta Canadiense de Derechos Humanos y Libertades,<sup>2</sup> que incluye los derechos de los aborígenes y los derechos y tratados de las minorías lingüísticas. Si bien las políticas de los aborígenes y de las lenguas fueron establecidas por el gobierno federal, las provincias y los distritos escolares locales tienen facultades discrecionales para desarrollar políticas y programas específicos para los estudiantes. La enseñanza de idiomas de los estudiantes de niveles K al 12 en Canadá representa un asunto complejo que refleja la heterogeneidad social y lingüística, así como el marco político de esta nación. Las políticas federales oficiales multivocales del bilingüismo francés e inglés y el multiculturalismo son parte integral de la definición de Canadá y de su identidad nacional. Al mismo tiempo, hasta hace poco, las políticas federales tuvieron por objeto la erradicación de la cultura aborígen y la asimilación de los pueblos aborígenes en la cultura occidental y el idioma. Es importante entender este contexto para comprender la política de formación del profesorado y sus prácticas (en la última de las tres partes de este escrito, se abordan aspectos del lenguaje y de la diversidad cultural de Canadá, así como sus implicaciones para la formación del profesorado).

Las políticas que se refieren a los pueblos aborígenes, incluidos los que rigen la formación docente, son realmente una representación de una lucha de poder entre los pueblos eurocanadienses y aborígenes (Marker, 2004). El contexto social<sup>3</sup> en que se encuentra la política pública no puede ser ignorada: políticas y prácticas influidas por la cultura sociopolítica de la época en que se crean. A pesar de que este contexto está sujeto a cambios, su estabilidad se basa en distribuciones sociales y políticas que le dieron forma

<sup>2</sup> Véase <http://laws.justice.gc.ca/en/charter/> accesado el 7 de noviembre de 2008.

<sup>3</sup> Para mayor referencia respecto las condiciones históricas y sociopolíticas de las políticas educativas aborígenes, refiérase a Abele, Dittburner y Graham, (2000); Graham, Dittburner, y Abele, (1996); Leslie, (2004); y White, Maxim, y Beavon (2004).

desde el principio (Fisher, 2003). Tres periodos de la vida política marcan la relación histórica entre las políticas federales de Canadá relativas a los pueblos aborígenes y a aquellos pueblos que trata de gobernar. El primer conjunto de políticas federales, que se caracteriza como colonial, refleja la época cuando Canadá era una colonia británica. El segundo periodo político lo ilustra una perspectiva de asimilación; por último, en el tercer periodo, el gobierno federal y los aborígenes están ahora colaborando en la búsqueda de políticas educativas culturalmente apropiadas para promover la instrucción de los aborígenes, de hecho, de todos los niños.

La colonización de la Isla Tortuga (Norteamérica) hizo que el Estado considerara a los pueblos aborígenes como salvaguardas del Estado (Graham, Dittburner, y Abele, 1996). Luego, las políticas encaminadas a la asimilación, en particular a través de la educación (por ejemplo, la Ley de Civilización Gradual de 1862), creó las escuelas residenciales y las escuelas de día que hizo que los niños aborígenes se alejaran de sus familias y comunidades (Comisión Real sobre los Pueblos Aborígenes, 1996) y los niños pequeños negaran cualquier origen indígena. Una vez separados de sus familias y comunidades, se les prohibió hablar su idioma o participar en prácticas culturales y religiosas. El daño físico, emocional, cultural y espiritual causado a estos niños continúa impactando en las generaciones actuales. Además, esta historia ensombrece las relaciones entre los pueblos de las Primeras Naciones y los gobiernos provincial y federal de Canadá.

La fase más reciente de la libre determinación surgió de un discurso continuo de integración respecto a cómo los aborígenes y no aborígenes pueden coexistir (Graham, *et al.*, 1996). Por un lado, el diálogo está representado en el documento sobre el control indígena de la educación indígena. Aquí se presenta la educación en un sentido más amplio y más holístico, y se destaca los principios de la responsabilidad parental, el control local y la asociación entre las comunidades aborígenes y el gobierno federal (Graham, *et al.*, 1996). En el pasado, era al estudiante aborígen al que se le pedía integrarse: renunciar a su identidad, adoptar nuevos valores, y una nueva forma de vida. Esta interpretación restrictiva de la integración necesitaba ser modificada radicalmente si en el futuro los programas de educación

querían beneficiar a los niños indígenas (National Indian Brotherhood, 1972, p. 6).

Como resultado de esta respuesta de las comunidades aborígenes de todo el país, el gobierno federal cambió su posición y dio a conocer un nuevo informe de la Cámara de los Comunes, Comité Permanente sobre Asuntos Indígenas (Gobierno de Canadá, 1971). Este documento apoyó una participación directa de los pueblos aborígenes en la educación, junto con un control federal continuo de la educación de las Primeras Naciones, excepto cuando la mayoría de los padres en la comunidad solicitaron otro acuerdo. Este comité también abogó por la inclusión de la historia, lengua y cultura de las Primeras Naciones en las aulas (White, Maxim y Spence, 2004). Luego, en 1992, el gobierno federal designó a la Comisión Real de los Pueblos Aborígenes (RCAP por sus siglas en inglés) para que restableciera la justicia en la relación sostenida entre aborígenes y no aborígenes en Canadá y propusiera soluciones prácticas a estos insistentes problemas (Leslie, 2004).

El informe de la RCAP es único, ya que es un esfuerzo cooperativo entre los líderes aborígenes de Canadá y los gobiernos, sectores políticos, académicos y activistas de la comunidad (Battiste y Henderson, 2000). La RCAP explica cómo la política educativa actual se basa en las falsas suposiciones de superioridad cultural del mundo europeo y recomienda maneras de erradicar los numerosos obstáculos que se interponen en el desarrollo de los pueblos aborígenes de Canadá (Battiste, 2000). Este informe expresa que los gobiernos deben tomar medidas para apoyar y fortalecer la identidad cultural y mejorar los sistemas de prestación de servicios, especialmente en las áreas de salud, bienestar social, educación y cultura (Battiste y Henderson, 2000).

En la transición de la época de la colonia a la de la asimilación y, más tarde, a la de la libre determinación respecto al papel del gobierno federal con los pueblos aborígenes, hubo varios periodos de negociación y renegociación.

Los detalles de estas luchas de poder se describen más adelante. Para nuestros propósitos, es importante saber que el camino no ha sido lineal ni necesariamente fácil.

## PREGUNTAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Dentro de la complejidad social y política, el problema de la formación del profesorado es doble: ¿cómo preparar la actual generación de futuros maestros para que trabajen con estudiantes de culturas tan diferentes a la propia? ¿Cómo superar la marginación histórica de los pueblos aborígenes para contratar profesores que provengan de estos pueblos?

### **La construcción de capacidad: en respuesta a las preguntas**

El gobierno federal se ocupa de atender las inquietudes respecto a la formación del profesorado y al aumento del número de estudiantes aborígenes en las aulas, a través de la construcción de cierta capacidad financiera y el fomento de la autosuficiencia a través de la gestión pública. En el plano institucional y político de las provincias, dichas inquietudes están siendo abordadas a través de los requerimientos del currículo, el aumento de la programación y otros medios. La capacidad financiera es un importante factor que contribuye a la falta de representación de los aborígenes entre los estudiantes inscritos en la educación superior, incluyendo aquellos quienes podrían llegar a ser profesores (Fisher *et al.*, 2003; RCAP, 1996). Debido a que ahora hay más estudiantes aborígenes de secundaria y se espera que esta población crezca considerablemente a lo largo de la próxima década (Statistics Canadá, 2005), se cree que más se graduarán y requerirán proseguir con la educación postsecundaria, con lo que se empezará a llenar esta brecha. Sin embargo, esto demandará más exigencias en el apoyo financiero, que ya de por sí mantiene un ambiente tenso para la participación aborígen en la educación superior.

En la etapa posterior al nivel secundario, el gobierno federal tiene programas como el Programa de Apoyo al Estudiante de Postsecundaria (PSSSP por sus siglas en inglés). El PSSSP comenzó en la década de los setenta, etapa en la que apoyó a aproximadamente 4,100 estudiantes aborígenes, y entre los años 1995 y 1996, llegó a 27,000 el número de alumnos inscritos. Lamentablemente, desde entonces, el número de estudiantes que reciben apoyo ha disminuido de manera constante (Mayes, 2007) porque el PSSSP opera con un presupuesto fijo y los niveles de financiamiento se han limitado desde 1996.

El aumento de los costos de la educación superior ha agravado aún más este problema (Mayes, 2007). La Asamblea de Primeras Naciones proyectó que en 2005-2006 habría aproximadamente 39,160 estudiantes de las Primeras Naciones en una lista de espera para obtener financiamiento para asistir a la Universidad o colegio de educación superior (Stonechild, 2006). Aquellos alumnos pertenecientes a las Primeras Naciones, así como los inuit que no reciben financiamiento del gobierno federal tienen otra opción; es decir, pueden aplicar para el Programa de Préstamo a Estudiantes Canadienses (Fisher *et al.*, 2003); sin embargo, para los estudiantes pobres el obtener una deuda más por estudios no resulta ser una solución política realista.

A pesar de la falta de financiamiento para el PSSSP, se han producido movimientos en todo el país después del diálogo y de la aplicación de las recomendaciones formuladas por la RCAP. Ahora los cambios políticos se están produciendo más en el plano local, ya que los gobiernos provinciales trabajan con los gobiernos y las naciones aborígenes en conjunto para hacer frente a los reclamos de tierra y los derechos de los tratados. Por ejemplo, el 24 de julio de 2003, representantes de las Primeras Naciones, junto con representantes de los gobiernos federal y provincial firmaron un Memorando de Entendimiento (MOU, por sus siglas en inglés), en el que esbozaron los elementos de educación para las Primeras Naciones en la jurisdicción de la Columbia Británica.<sup>4</sup> Luego, el 5 de julio de 2006, en el Norte de Vancouver, Columbia Británica, los representantes de los gobiernos de las Primeras Naciones de Columbia Británica, la provincia de Columbia Británica y el gobierno de Canadá firmaron el Proyecto de Ley C-34 en la Jurisdicción de las Primeras Naciones en materia de una Ley de Educación en la Columbia Británica.<sup>5</sup>

En respuesta a la creciente demanda de educación para los aborígenes y los aborígenes maestros, varias de las universidades de Columbia Británica han iniciado o ampliado sus programas de formación de docentes para aborígenes.

<sup>4</sup> Consultado el 4 de noviembre de 2008 en [http://www.fns.bc.ca/pdf/LC\\_NRreEducation121306.pdf](http://www.fns.bc.ca/pdf/LC_NRreEducation121306.pdf)

<sup>5</sup> Se pueden encontrar estos acuerdos a detalle en [www.fnesc.bc.ca/jurisdiction/index.php](http://www.fnesc.bc.ca/jurisdiction/index.php)

## LENGUA Y VARIACIÓN CULTURAL

Como se ilustra en este artículo, una realidad contradictoria de los cambios demográficos y educativos se pueden observar en la profesión de la enseñanza de niveles primaria y secundaria, donde las minorías o grupos minorizados están representados insuficientemente, incluidas las minorías visibles y los pueblos aborígenes. En relación con este punto, la revisión de la Ley de Igualdad en el Empleo: Hacia el Futuro por la Federación de Maestros Canadienses (2006) observó que:

Mujeres, minorías visibles, aborígenes y personas con capacidades diferentes siguen siendo desfavorecidos en las oportunidades de empleo, incluyendo aquellos del sector educativo [...]. El gobierno federal debería asegurar [...] la continua inclusión de los grupos representativos y que reflejen la realidad de la población de Canadá (p. 3).

Este documento describe la profesión docente como el grupo más grande de la fuerza de trabajo en Canadá entre los años 1999-2002, pero también informa que el sector educativo en Canadá está conformado por una mano de obra “típicamente atípica” con escasa representación de las minorías visibles y aborígenes. Refiriéndose al Censo Nacional de 2001, el documento destaca que los profesores son los más subrepresentados en relación con la población menor de 15 años en edad escolar indígena de América del Norte (es decir, aborígen), así como china, y grupos étnicos del este, cuyas diferencias porcentuales son 3.8%, 3.7% y 2.9%, de manera respectiva. El censo de 2001 indica que 5.2% de la población canadiense entre los 5 a 19 años de edad provienen de los pueblos aborígenes, pero sólo 2.1% de los profesores de enseñanza primaria y secundaria eran aborígenes. Esto fue en un contexto en el que el número de aborígenes entre los 5 y 19 años de edad varió de 95% en Nunavut a 1% en la Isla de Prince Edward, con un rango correspondiente a los maestros de 55% a 1% en las mismas jurisdicciones (Ley de Igualdad en el Empleo, 2006, p. 3).

La variación lingüística y cultural está representada por las políticas educativas y lingüísticas relacionadas con el idioma inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés), inmersión en el idioma francés, francés básico



y las lenguas internacionales o de patrimonio cultural. La comprensión de la compleja relación entre el poder, el lenguaje y la ideología (Bourdieu, 1991) plantea la cuestión de si las políticas y los programas sirven para legitimar o marginar a las lenguas y culturas de los estudiantes inmigrantes o representantes de las minorías dentro de la educación pública.

La Ley de Lenguas Oficiales de 1969 (revisada en 1998) sancionó el bilingüismo, después de la promoción de cierta protección hacia los derechos lingüísticos del francés y del inglés que se presentaron en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades (1982). Un discurso un tanto ambiguo que apoyaba a lenguas distintas al inglés y francés se articuló en la Ley de Multiculturalismo (1988), en la que se declara que es la política del gobierno de Canadá el “preservar y mejorar el uso de idiomas distintos del inglés y francés, al mismo tiempo que se fortalece el estatus y uso de las lenguas oficiales de Canadá” (sección 3). Mientras que las políticas del bilingüismo y multiculturalismo se establecen a nivel federal, las jurisdicciones locales tienen la facultad discrecional para desarrollar las políticas y programas educativos para los estudiantes en todas las escuelas primarias y secundarias. En la Columbia Británica estos poderes discrecionales se basan principalmente en la Ley de Multiculturalismo (1993) y en la Política de Enseñanza de Lenguas de la Columbia Británica (1996).

Como resultado de esta ley respecto a las lenguas oficiales, los programas de inmersión francesa se establecieron muy bien en Canadá por algún tiempo. El apoyo financiero federal participó en la rápida propagación de estos en todas las provincias, incluida la Columbia Británica. Cuando comenzaron, los participantes fueron en gran parte una población de habla inglesa con inmersión francesa, como una manera de promover el bilingüismo. Casi 40 años más tarde, los programas de inmersión han tenido que evolucionar para hacer frente al crecimiento de las múltiples lenguas maternas en las aulas (Swain y Lapkin, 2005). En el pasado, con base en la demografía de las aulas de entonces, los programas de inmersión lingüística llegaron a suposiciones respecto a las lenguas de estudio en el nivel primaria y secundaria, y que tuvieron un impacto directo en las prácticas en el aula (Swain y Johnson, 2005). Hoy en día, el discurso adoptado sobre la cultura es una versión revisada del currículo nacional, que lo coloca explíci-

tamente en un discurso nacional impositivo sobre Canadá como sociedad multicultural que legitima los recursos culturales de los estudiantes de orígenes diversos. Del mismo modo, el Paquete de Recursos Integrados (IRP por sus siglas en inglés) para la enseñanza del francés básico en los grados 5 a 12, publicado por el Ministerio de Educación de la Columbia Británica, reconoce los orígenes culturales y lingüísticos de los estudiantes, así como la pluralidad de los grupos culturales de habla francesa.

La Ley de Multiculturalismo de la Columbia Británica (1993) no se refirió ni específicamente ni explícitamente a las cuestiones relativas a las lenguas distintas del inglés y francés. Aparentemente hay mucha más claridad respecto a las lenguas en la Política Educativa sobre Enseñanza de Lenguas en la Columbia Británica (1996), la cual tiene cuatro objetivos: garantizar la supremacía del inglés al afirmar que “el gobierno de la Columbia Británica espera que todos los estudiantes alcancen un nivel avanzado” (sección 5). Este objetivo legitimó el conocimiento del inglés como un capital lingüístico (Bourdieu, 1991), el cual debe valorarse en el ámbito de la escolarización. Otro de los objetivos garantiza los derechos colectivos de los francófonos, como se indica en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades. El tercer objetivo señala que los estudiantes de ascendencia aborigen deberán tener las mismas oportunidades para el aprendizaje de las lenguas aborígenes y el objetivo final de esta política “alienta las oportunidades de todos los estudiantes para aprender idiomas que son importantes dentro de sus comunidades” (Ministerio de Educación de la Columbia Británica, 2009). Si bien la política abre posibilidades, no se compromete en la disponibilidad de enseñanza de estas lenguas.

El marco de políticas de la Columbia Británica para la enseñanza del inglés como segunda lengua (1999) es un discurso sobresaliente e impositivo sobre el compromiso continuo del gobierno con la enseñanza de idiomas y la igualdad de acceso a los servicios en el sistema escolar de la Columbia Británica. Este marco político requiere que los distritos escolares ofrezcan una segunda lengua en los grados 5 a 8 para todos los estudiantes. La variedad de idiomas ofertados es a discreción de las juntas escolares. Pocos distritos públicos parecen haber tomado ventaja de esta política que permite enseñar idiomas que no sean el francés en estos grados de estudio. Las úni-

cas excepciones son el Punjabí que se enseña en tres escuelas primarias del condado de Surrey, Columbia Británica; y la oferta de programas en lenguas aborígenes en Prince Rupert, Kamloops y Nisga. Las únicas excepciones en la enseñanza de segundas lenguas de patrimonio cultural o internacionales son los programas bilingües ruso-inglés en Castlegar y mandarín-inglés en una escuela primaria y secundaria de Vancouver. En el nivel de secundaria, el hecho de que estos idiomas son evaluables, los ubica como un elemento *de buena fe* para el ingreso a la Universidad, que es una dimensión importante en la legitimación de un capital cultural valioso dentro de las instituciones (Bourdieu, 1991). Por lo tanto, más estudiantes provenientes de contextos donde se hablan idiomas minoritarios son competentes para aprovechar la oportunidad de tomar, como segunda lengua en la escuela secundaria, el idioma de su patrimonio cultural.

## PREGUNTAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Las estadísticas de este capítulo muestran la diversidad multicultural y multilingüe en Canadá, acompañada de la falta de representación de las minorías o grupos minorizados en el sector educativo. Esta contradicción pone de manifiesto la necesidad urgente de contratación de maestros provenientes de los grupos poco representados, de tal modo que la profesión educativa esté representada en el contexto donde se ubica. Además, se plantea la siguiente cuestión para los educadores de docentes: ¿cómo podemos los formadores de profesores preparar a nuestros estudiantes para convertirse en maestros efectivos en las aulas diversas cuando muchos de ellos no provienen de los grupos minoritarios?

### **Respuestas a las preguntas**

Las políticas lingüísticas y multiculturales en la Columbia Británica otorgan una autoridad retórica respecto al inglés y su enseñanza como segunda lengua que valora la diversidad, la lucha contra el racismo y el fomento por las lenguas que se hablan en casa. Sin embargo, tras un examen más detallado, las políticas por sí solas son insuficientes para realizar el pleno

potencial de una sociedad multilingüe. Similares a los problemas federales, las infraestructuras de las provincias son insuficientes para satisfacer las crecientes necesidades. Escasez de fondos, cantidad insuficiente de maestros para la educación bilingüe y multilingüe, y la insuficiencia de recursos para apoyar las disposiciones de enseñanza y aprendizaje son preocupaciones principales. En particular, los profesores disponen de pocos recursos para apoyar las lenguas que sus alumnos hablan en casa, lo que crea graves obstáculos para la plena aplicación de la política. Un aspecto positivo del currículo de la Columbia Británica para las lenguas internacionales consideradas patrimonio cultural es que parecen contar con metodologías inclusivas y muy actuales.

La preocupación por la equidad en la enseñanza de idiomas en la política actual de la Columbia Británica es una condición necesaria pero no suficiente para su realización en las escuelas públicas. Junto con las políticas, las investigaciones y los informes de los grupos de trabajo, es necesario que exista un gran número de profesores entrenados para valorar los recursos lingüísticos y culturales que los estudiantes traen consigo a la escuela. Sólo entonces podremos aportar un reconocimiento significativo y apoyo al bilingüismo y multilingüismo de los estudiantes que forman parte de la educación pública de la Columbia Británica, distinta de la inmersión francesa de las aulas.

Dado el gran número de estudiantes en escuelas de la Columbia Británica cuya lengua materna no es el inglés, la formación del profesorado en la actualidad es problemática, pues muchos de los futuros profesores de aula no tienen aún la preparación para responder a las minorías de tal forma que reconozcan el potencial del multilingüismo, en lugar de tratarlo como una carencia de inglés. La formación del profesorado está cambiando poco a poco con respecto a la preparación de futuros profesores más eficaces a través de la nueva elegibilidad de requisitos curriculares y demográficos en las instituciones de nivel superior. Varias instituciones de formación docente han examinado las causas de la baja matrícula de las minorías en sus programas de capacitación de profesores. El proceso de solicitud mismo puede crear barreras que excluyen a algunos candidatos de diversos orígenes. Por ejemplo, la obligación de hacer trabajo voluntario o servicio a la comunidad excluyó potencialmente a aquellos estudiantes que tienen que trabajar, tie-

nen familias u otras obligaciones que no les permiten participar fácilmente en actividades de voluntariado o comunitarias.

Los programas de formación inicial para profesores en Canadá, generalmente, exigen que los estudiantes tengan conocimiento de los contenidos disciplinarios, teorías pedagógicas y experiencia (véase cuadro 2), debido a que los candidatos que con frecuencia se inscriben en estos programas de formación docente ya cuentan con un título de licenciatura en un área disciplinaria principal y su experiencia en el campo proviene de otros contextos, fuera del universitario. Por lo tanto, un componente importante de su educación lo constituye la integración y la práctica reflexiva para la conformación de la identidad (Guo y Pungur, 2008). Por lo tanto, es fundamental que los educadores de docentes estén conscientes de la diversidad cultural múltiple de las aulas K-12 y, por tanto, que promuevan la formación de una identidad docente que incluya un examen crítico del privilegio y del poder de las estructuras actuales; que ofrezcan esperanza a través de ejemplos concretos y, por último, que proporcionen los medios para el desarrollo de una autoeficacia en maestros que trabajan con estudiantes desfavorecidos.

Por último, a medida que diversos estudiantes del sistema de educación primario se gradúan, pasarán a formar parte de las filas del sistema postsecundario. Este número, cuando se combina con una disminución general de la población en edad universitaria, sirve para crear un ambiente propicio que genere la oportunidad perfecta para que cambien los sistemas. Similar a los cambios demográficos en el suroeste de Estados Unidos,<sup>6</sup> estos estudiantes cambiarán las instituciones postsecundarias donde se inscriben a medida que las instituciones comiencen a desarrollar nuevos programas e iniciativas para satisfacer sus necesidades.

## RESUMEN

Este artículo ofrece una breve visión general de las políticas, prácticas y presiones que rigen los contextos de formación docente en todo Canadá

<sup>6</sup> Para una comparación de estos dos contextos, véase Joshee, R. y Johnson, L. (2008).

en la actualidad. Ya sea con el paradigma de las políticas educativas de los aborígenes, las políticas lingüísticas o las políticas de globalización para los estudiantes internacionales, el consenso es que existe una continua necesidad de hacer la educación más incluyente, amplia, con perspectivas holísticas sobre cómo y qué deben aprender los estudiantes, qué idiomas estudiar, y cómo expresar lo que saben. Similar a Estados Unidos, hay una demanda creciente de homogeneización de los planes de estudios, de los puntos de referencia para el aprendizaje y de los estándares profesionales para el ejercicio de la docencia en todo Canadá.

Análogamente, hay un cuerpo de estudiantes cada vez más diverso, con amplias necesidades educativas y profundamente diferentes. La negociación de estas dos fuerzas que prevalecen tendrá un impacto significativo no sólo sobre el futuro de la educación, sino también sobre el futuro de Canadá.

## REFERENCIAS

- Abele, F., Dittburner, C., y Graham, K. (2000). Towards a shared understanding in the policy discussion about aboriginal education. En M. Brant Castellano, L. Davis y L. Lahache (eds.). *Aboriginal education: fulfilling the promise* (pp. 3-24). Vancouver: UBC Press.
- Battiste, M. (ed.). (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. British Columbia: UBC Press.
- Battiste, M., y Henderson, J. Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon: Purich Publishing Ltd.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- British Columbia Council on Admission and Transfer (2009). Obtenido de <http://www.bccat.bc.ca/>
- British Columbia Ministry of Education. (1996). *Language Education Policy*. Victoria, BC.
- British Columbia Ministry of Education, Skills, and Training. (1997). *Language Education in B.C. Schools: A Handbook for Parents and Communities*. Victoria, BC: Queen's Press.

- British Columbia Ministry of Education. (1999). *English as a second language policy framework*. Victoria, BC: Ministry of Education.
- Canadian Teachers' Federation (2006). Submission to the Labour Program of Human Resources and Social Development Canada, Review of the Employment Equity Act: Into the Future. Council of Ministers of Education, Canada (2009). Obtenido de <http://www.cmec.ca/Pages/splash.aspx> on February 2, 2009.
- Dale, R. (1997). The State and the governance of education: An analysis of the restructuring of the State-Education relationship. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (eds.). *Education, culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, D., Rubenson, K., Bernatchez, J., Clift, R., Jones, G., Lee, J., MacIvor, M., Meredith, J., Shanahan, T., y Trotter, C. (2003). *Canadian federal policy and postsecondary education*. Vancouver, BC: The Centre for Policy Studies in Higher Education and Training.
- Fisher, F. (2003). *Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices*. Londres: Oxford, University Press.
- Graham, K., Dittburner, C., y Abele, F. (1996). *Soliquy and Dialogue: Overview of major trends in public policy relating to Aboriginal peoples* (vol. 1). Ottawa: Minister of Public Works and Government Services Canada.
- Government of British Columbia. (1993). *Multiculturalism Act*.
- Government of Canada. (1969). *Official Languages Act*.
- Government of Canada. (1981). *The Canadian Charter of Rights and Freedoms*.
- Government of Canada. (1988). *Multiculturalism Act*.
- Guo, S. y Pungur, L. (2008). Exploring teacher education in the context of Canada and China: A cross-cultural dialogue. *Frontiers of Education in China*.
- Joshee, R. y Johnson, L. (2008). *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Leslie, J. F. (2004). The policy agenda of Native peoples from World War II to the 1969 White Paper. En J. P. White, P. S. Maxim y D. Beavon (eds.). *Aboriginal policy research: setting the agenda for change* (vol. 1, pp. 15-28). Toronto: Thompson.
- Marker, M. (2004). The Four Rs revisited: some reflections on First Nations and Higher Education. En L. Andres y F. Finlay (eds.). *Student affairs: experiences*

- in and through Canadian Post-Secondary Education* (pp. 171-188). Vancouver: UBC Press.
- Mayes, C. (2007). No higher priority: aboriginal post-secondary education in Canada. *Report of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development*.
- National Indian Brotherhood (1972). *Indian control of indian education*. Ottawa: Author.
- Peck, C., Sears, A. y Donaldson, S. (2008). Unreached and unreachable? Curriculum standards and children's understanding of ethnic diversity in Canada. *Curriculum Inquiry*, 38 (1).
- Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). Gathering of strength (vol. 3). *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples (RCAP)*. Ottawa: Minister of Supply and Services.
- Statistics Canada (2005). Projections of the aboriginal populations, Canada, Provinces and Territories 2001-2017. *Statistics Canada Demography Division, Catalogue Núm. 91-547XIE*.
- Statistics Canada (2006) *Highlight Tables for the 2006 Census*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/highlights/index.cfm>. Teacher's Federation Research Department.
- Stonechild, B. (2006). *The new buffalo: The struggle for aboriginal post-secondary education*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2005). The evolving socio-political context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*.
- White, J. P., Maxim, P. S., y Beavon, D. (eds.). (2003). *Aboriginal conditions: research as a foundation for public policy*. Vancouver: UBC Press.
- Young, J. & Boyd, K. (2008). More than servants of the state? The governance of initial teacher preparation in Canada in an era of school reform. Unpublished manuscript.
- Young, J., Hall, C., y Clarke, A. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: the cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*. 23 (1), 81-93.



## A CONTRACORRIENTE: EL ESTADO Y LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN NACIONAL EN NUEVO MÉXICO

REBECCA BLUM-MARTINEZ Y LEILA FLORES-DUEÑAS  
*UNIVERSIDAD DE NUEVO MÉXICO, ESTADOS UNIDOS*

En Estados Unidos, las leyes y decretos federales reemplazan a la ley estatal, pero si una ley estatal no se contradice con los mandatos federales se permite la existencia simultánea. Sin embargo, lo que se entiende por contradicción a menudo no es muy claro. Las leyes federales y estatales con frecuencia ofrecen soluciones disonantes a la equidad, con lo cual se crean contracorrientes en el flujo político y se generan mensajes extraños y bifurcados al personal administrativo y maestros de una escuela. En este artículo se hará un contraste de un conjunto de políticas educativas destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes marginados, en particular de los mexicano-americanos y los nativos americanos, acorde con la ley federal No Child Left Behind (NCLB, 2001), así como la forma en que estas políticas afectan la enseñanza de la lectoescritura en Nuevo México.

### EL CONTEXTO DE NUEVO MÉXICO

El estado de Nuevo México tiene una historia única. Fue uno de los últimos estados de Norteamérica en unirse a la República en 1912. A dife-

rencia de su vecino, Arizona, los neomexicanos de habla hispana realizan algunas acciones de protección hacia el idioma español y los hablantes de lengua hispana en su constitución original, mediante: *a)* la protección de sus ciudadanos frente a la discriminación racial y religiosa; *b)* la exigencia a los profesores de contar con capacitación en ambas lenguas, tanto inglés como español, para atender a los niños de habla hispana del estado, y *c)* la protección de los derechos de los niños que hablan español y asisten a cualquier institución educativa pública (Comisión de Derechos Civiles en Estados Unidos, 1972). El legado de estas políticas y la permanencia de la fuerza política de los hispanos neomexicanos han permitido que una sociedad más abierta y tolerante siga reconociendo y celebrando sus raíces multiculturales, en especial los últimos años, cuando otros estados se han vuelto menos comprensivos y más represivos hacia otras lenguas diferentes al inglés.

Además, a pesar de la opresión política y religiosa por parte de hispanos y anglo-neomexicanos, las naciones indígenas dentro del territorio de Nuevo México han sido capaces de mantener una gran fuerza cultural y política. La Nación Navajo (la tribu más numerosa en Estados Unidos), la Apache, y las 19 tribus Pueblo han exigido enérgicamente sus derechos como indígenas soberanos para coexistir en igualdad de condiciones con el gobierno del estado. A pesar de que la coexistencia con estos grupos no siempre ha sido pacífica ni fácil, se ha creado una mayor aceptación de la diversidad cultural y lingüística de los residentes del estado.

#### EDUCACIÓN BILINGÜE Y DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN NUEVO MÉXICO

Los encargados de formular políticas en Nuevo México y los educadores han establecido estrategias para mantener y fortalecer las oportunidades de educación para la diversidad de la población estudiantil de nuestro estado en los planos estatal y nacional. Muchos neomexicanos destacados han sido piezas clave para la aprobación de la primera Ley Nacional de Educación Bilingüe en 1968, resultado de un movimiento por los derechos civiles y

la Guerra Federal contra la Pobreza (Crawford, 1999; Ovando & Collier, 1998). En particular, esta ley señalaba que a los niños que estaban en proceso de aprendizaje del idioma inglés se les negaba el acceso a la educación si se les enseñaba exclusivamente en inglés. Por lo tanto, las escuelas necesitaban ofrecer educación a estos estudiantes en la lengua de origen y atención en el aprendizaje del inglés hasta el momento en que este apoyo ya no fuera necesario.<sup>1</sup>

Un año más tarde, Nuevo México se convirtió en el primer estado en promulgar una legislación que autorizara la enseñanza en idiomas distintos al inglés y aprobó en 1978 la Ley de Educación Multicultural Bilingüe, que pretende ser integral. Desde el principio, esta ley de Nuevo México reconoce los otros principales idiomas diferentes del inglés de Nuevo México: español, navajo, apache, keres, tewa, tiwa, towa y zuni (los últimos siete son lenguas indígenas). El objetivo de esta ley era que los niños se convirtieran en bilingües. A las escuelas que optaron por desarrollar estos programas bilingües se les asignaron fondos estatales con base en el número de estudiantes en el programa. También reconoció el importante papel de los gobiernos tribales necesarios para desempeñar el desarrollo de programas bilingües para niños indígenas.

Como resultado de estas leyes, la educación bilingüe se ha convertido en parte integral de la oferta educativa en Nuevo México. En 2008, 58 de los 89 distritos escolares públicos contaban con programas bilingües (NMPED).<sup>2</sup> A las escuelas se les permitió desarrollar diferentes tipos de programas; sin embargo, todos los programas bilingües están obligados a enseñar diario —por lo menos 45 minutos— el idioma de la minoría (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2005). La única excepción fue en los casos en que las comunidades indígenas no aceptaron que su idioma se enseñara en las escuelas.<sup>3</sup> Para estos estudiantes, se enseñó a los niños contenidos culturales a través del idioma inglés. La Ley de Educación Multicultural Bilingüe ha sido objeto de varias revisiones. Fue significativo que en 2003

<sup>1</sup> Para más información sobre la Ley de Educación Bilingüe, véase Crawford, 1999, p. 19.

<sup>2</sup> NMPED son las siglas en inglés de New Mexico Public Education Department (Departamento de Educación Pública de Nuevo México).

<sup>3</sup> Véase Blum-Martínez, R. (2000). Para leer sobre el debate de este tema.

se agregó la enseñanza de una lengua considerada patrimonio cultural como medida para hacer frente a la pérdida de lenguaje que se estaba produciendo tanto en las comunidades hispana como indígena. Este agregado permite a las escuelas desarrollar programas especiales que ayudan a los niños a aprender las lenguas de sus culturas, mismas que han disminuido en uso.

Al principio se desarrollaron varios programas de estudio importantes y centros de desarrollo de materiales para satisfacer las necesidades de los niños que hablan español o lenguas nativas. Los esfuerzos se centraron en que los estudiantes aprendieran aspectos históricos y culturales únicos sobre sus respectivos grupos en el estado. Los programas de formación inicial se desarrollaron de manera que los maestros pudieran satisfacer las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Los profesores que elegían enseñar cierto número de cursos especiales (por lo general, de 30 a 36 créditos)<sup>4</sup> tenían que cumplir con el requisito de ser bilingües, que se requiere para obtener el permiso de enseñar a nivel primaria o secundaria.

Aquellos profesores que no sabían español o una lengua indígena, se les sugería enseñar Inglés como Segunda Lengua (ESL por sus siglas en inglés). Algunos de estos programas (ya sea bilingüe o de ESL) aún existen hoy en día en las cuatro universidades públicas del estado. En los últimos 20 años, el incremento en el número de inmigrantes mexicanos y de algunos países de América Central ha hecho que la mayoría de los docentes en las escuelas públicas se preparen para ayudar a los niños a aprender inglés, al mismo tiempo que toman las otras materias.

## LEY FEDERAL ACTUAL: QUE NINGÚN NIÑO SE QUEDE ATRÁS

La ley federal denominada Que Ningún Niño Se Quede Atrás (NCLB) de 2001, fue aprobada por el presidente George W. Bush el 8 de enero de 2002. NCLB es la reautorización de una enmienda a la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act,

---

<sup>4</sup> Los cursos se dividen en cinco categorías: Cursos generales (incluyen teorías de adquisición de la lengua materna y segunda lengua), Lenguaje y lectoescritura, Pedagogía, Bases socioculturales, y Lengua y cultura.

ESEA, por sus siglas en inglés) aprobada por primera vez en 1965, durante la administración Johnson. NCLB pretende “garantizar que todos los niños tengan una oportunidad justa, equitativa y significativa de obtener una educación de alta calidad, y alcanzar como mínimo el conocimiento suficiente para aprobar los estándares y evaluaciones académicas estatales” (título 1, sección 1001). De acuerdo con el Departamento de Educación de Estados Unidos (s/f) en una revisión de la ley publicada en el sitio Web *No Child Left Behind*, ésta se basa en cuatro pilares de sentido común: “[...] la rendición de cuentas de los resultados; un énfasis en realizar aquello que funcione, siempre y cuando esté basado en investigaciones científicas; una amplia gama de opciones para los padres; y una amplia flexibilidad y control local”.

La ley NCLB es integral. Autoriza fondos para una serie de programas que promuevan el éxito en los estudiantes, otorgando dinero para proyectos que específicamente se destinen a niños indígenas pobres, abandonados, sin hogar, migrantes, o bien, con poco dominio del inglés (Oficina de la Subsecretaría, 2002). Sin embargo, debido a que esta nueva ley se ha puesto en práctica, la rendición de cuentas se ha convertido en una importante fuerza motriz. Por cada uno de los estados que reciben los fondos necesarios, es obligatorio crear un sistema de rendición de cuentas. Éste se define como un conjunto de

[...] políticas estatales o de distrito relacionadas con la capacidad de administrar los distritos, escuelas y/o estudiantes, y ser responsable de su desempeño. Los sistemas de rendición de cuentas de las escuelas y del distrito suelen incluir los esfuerzos realizados para evaluar y la tasa de escuelas o distritos basados en el desempeño de los alumnos, así como otorgar recompensas y sanciones a las escuelas o distritos en función del desempeño o mejoras realizadas con el tiempo (Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales, s/f).

Acorde con la ley NCLB, las escuelas y los distritos están obligados a establecer objetivos exigentes para todo el estado y mostrar un Progreso Anual Adecuado (AYP por sus siglas en inglés) hacia el cumplimiento de estos; es decir, se debe demostrar que están en el camino para alcanzar 100% de

aptitudes en todos los grupos de estudiantes para el año 2014.<sup>5</sup> Cada estado decide las aptitudes que considera necesarias y el índice de progreso de cada escuela y distrito, pero la ley exige que las medidas de rendimiento de los estudiantes sean estadísticamente válidas y fiables (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2003).

Ya que la ley NCLB pretende un rendimiento escolar semejante de los estudiantes que son pobres o marginados provenientes de las poblaciones minoritarias, las escuelas, los distritos escolares y los estados están obligados a informar los resultados de las pruebas, de manera desglosada, de estudiantes económicamente desfavorecidos que pertenecen a diferentes grupos raciales y étnicos, y cuyo nivel del idioma inglés es limitado, o bien, de estudiantes con discapacidad. Todos los grupos deben cumplir con los objetivos del estado para alcanzar el AYP.

Hay consecuencias por cada año en que no se cumpla con el AYP. Las escuelas que no cumplen con los objetivos del estado hacen frente a sanciones cada vez más severas.

Después de dos años de no cumplir con el AYP, las escuelas se clasifican como en *necesidad de mejorar* y están obligados a elaborar un plan en colaboración con los padres, el personal de la escuela y expertos externos. Hasta que la escuela cumple con el AYP, el distrito deja de proporcionar el apoyo técnico.

Los padres pueden usar los fondos de la escuela para transferir a sus hijos a escuelas de mayor rendimiento y, a partir del segundo año, las escuelas deben prestar servicios suplementarios (como tutoría) a los estudiantes. Si en el lapso de los dos años la escuela no cumple con el AYP, es categorizada como *en necesidad de adoptar medidas correctoras*. En este punto, el personal de la escuela puede reemplazarse y el distrito ejerce un papel más decisivo en la administración; además, la escuela puede implementar un nuevo plan de estudios y reestructurarla.

El nuevo plan de estudios deberá estar estructurado y basado en investigaciones científicas. Si después de un año de acciones correctivas la escuela

---

<sup>5</sup> Para obtener información acerca de los estándares de Nuevo México respecto la lectura y la lengua, consúltese el sitio Web: <http://www.classicalllearning.com/statestandards/newmexico-foundations.pdf>

sigue sin cumplir con el AYP, se determina la necesidad de una reestructuración. En este momento todo el personal puede ser sustituido, la escuela puede cerrarse, una organización privada puede contratarse para operar la escuela, o bien, el estado toma cartas en el asunto.

## PILARES DE LA IGUALDAD

Ya que la ley NCLB se describe como una política “construida sobre pilares de sentido común”, ésta recibió apoyo bipartidista de los encargados de formular políticas y de los líderes educativos. El nombre de esta ley en sí da la apariencia de mostrar preocupación por todos los niños; sin embargo, ha hecho caso omiso de uno de los principales principios de la educación en el multiculturalismo: reconocer la diversidad racial, las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes y diseñar un plan de estudios y una pedagogía que cumplan con las necesidades particulares (Ladson-Billings, 2001; Nieto, 1996). ¿Cómo una ley que parece tan lógica contraviene los objetivos de una educación multicultural y multilingüe?

A través de un énfasis en la igualdad, esta ley demanda que el rendimiento de los estudiantes sea evaluado mediante estadísticas válidas y confiables; actualmente, la única medida que obviamente cumple con estos criterios son las pruebas estandarizadas. Entonces, la rendición de cuentas se basa en los progresos que hacen los estudiantes en los exámenes estandarizados (Chapman, 2005). Sin embargo, los fondos del gobierno para realizar una investigación que los valide son limitados, por lo que las empresas evaluadoras son las únicas que pueden realizar costosos estudios de validez. Aunque la ley no especifica que estos exámenes deben ser en inglés, la mayoría de las pruebas estandarizadas de matemáticas y lectura diseñadas en este país son en dicho idioma. Producir pruebas en numerosos idiomas no sería rentable. Por otro lado, los planes de estudio deben estar basados en la investigación y la investigación apenas si se define como pruebas cuasiexperimentales de componentes curriculares que, de nuevo, las llevan a cabo empresas con fines de lucro. Aunque la ley NCLB prohíbe específicamente una prueba a nivel nacional o control del gobierno federal del plan de estu-

dios, son muy pocas las evaluaciones estatales o locales que pueden cumplir con estos criterios, por lo que promueve de hecho un plan nacional de estudios centrado principalmente en las matemáticas y la lectura.

La rendición de cuentas en la educación puede ser útil. El público tiene derecho a ser informado sobre la forma como se gasta el dinero en una escuela o distrito determinado; o bien, el perfil que debe tener un líder educativo. En particular, el concepto *oportunidades de aprender* se refiere a las oportunidades o al acceso que los estudiantes tienen a condiciones de aprendizaje favorables (Crabbe, 2003); puede guiar la manera en que las condiciones físicas y pedagógicas de un entorno educativo afectarían el aprendizaje (condiciones físicas de los edificios escolares, de los materiales, así como del nivel educativo y de la experiencia de los maestros y administradores, entre otros). Sin embargo, por la forma como se ha aplicado la ley NCLB, el éxito o el progreso se miden por las puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas y se ha convertido en la única medida importante para la rendición de cuentas.

El resultado es que, en virtud de la ley NCLB, todos los niños dentro de un distrito escolar tienen el mismo plan de estudios y la misma metodología. A aquellos que reprueban se les ofrece más de lo mismo en una versión simplificada. Desde su implementación en 2002, los planes de estudio de un número importante de escuelas primarias en todo el país se han vuelto cada vez más pequeños, y se centran principalmente en inglés y matemáticas (Centro Nacional para Pruebas Justas y Abiertas, 2007). El tiempo para el estudio de las ciencias, ciencias sociales, geografía y artes ha sido drásticamente reducido o eliminado.

Muchas interrogantes han surgido con respecto a las pruebas estandarizadas: la capacidad para evaluar con precisión los conocimientos de los estudiantes, los prejuicios culturales que están surgiendo, el papel del lenguaje en estudiantes que hablan otros idiomas, el estrecho y limitado medio de evaluación y el papel que desempeñan en la supresión de la diversidad lingüística y cultural (Shohamy, 2006; Darder, 2005; Crabbe, 2003).

La promoción de las pruebas estandarizadas como velos científicamente contruidos, resulta ser una práctica cuestionable dentro de un aura de neutralidad y autoridad. Preguntas respecto a quién debe rendir cuentas por el



fracaso escolar (es decir, si los administradores, los encargados de formular políticas o las empresas que elaboran las pruebas) son prácticamente silenciadas (Shohamy, 2006; Darder, 2005). Se denigra y se ignora cualquier debate educativo (como las necesidades de los estudiantes que provienen de diversas culturas) que no se predica bajo un diseño experimental y establecido.

### EFFECTOS EN EL PROGRAMA DE LECTURA DE K-3

El énfasis en la uniformidad, estandarización y control es también evidente en la forma en que el Departamento de Educación otorgó fondos para los programas de lectura. El programa Reading First (la Lectura en Primer Lugar), parte B, título I, de la ley NCLB, proporciona fondos para la mejora de las habilidades de lectura de estudiantes con la finalidad de que los estados o distritos puedan “llevar a cabo investigaciones científicas sobre la lectura y ofrezcan resultados de las herramientas de instrucción y evaluación en consonancia con la investigación para garantizar que todos los niños aprendan a leer bien al finalizar el tercer grado” (2001, subparte 1, sección 1201). Las escuelas que atienden a alumnos de bajos ingresos y de bajo rendimiento pueden solicitar financiamiento en el marco de este programa para el desarrollo profesional de su personal educativo, siempre y cuando utilicen programas de lectura que se basen en “investigaciones científicas” y que de forma explícita y sistemática den instrucción en las cinco áreas clave que el Grupo Nacional de Lectura (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2000) ha identificado como principios de instrucción esenciales para la eficacia de la lectura: conocimiento fonémico, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión de la lectura.

Una vez más, la intención de la ley parece válida, pero el proceso de asignación y aplicación de este financiamiento se ha traducido en la adopción de pocos programas de lectura, a pesar del hecho de que las cinco áreas clave identificadas por el Panel Nacional de Lectura se pueden encontrar en casi todos los programas de Reading First en este país. En los últimos años, este programa se encuentra en el centro de la controversia. En 2005,

dos editores del programa de lectura presentaron denuncias contra Reading First ante la Oficina del Inspector General (Manzo, 2005). En una de las quejas, Robert Slavin, fundador del programa de lectura Success for All denunció que el gobierno federal:

[...] permitió a un pequeño grupo de personas destinar importantes recursos federales a un grupo de empresas, de este modo restringió la capacidad de negociar y trastornó la intención explícita que se tenía, así como el lenguaje del estatuto del programa Reading First (Slavin en Manzo, 2005).

En la recolección de pruebas, la fundación del programa Success for All (Ohanian, s/f) afirma que la intención de Reading First fue ignorada por:

“[...] los administradores del Departamento de Educación de Estados Unidos” [quienes] promovieron el uso del libro de texto comercial, que carece de evidencia científica de eficacia y que los principales consultores encargados de la gestión de los programas tienen graves conflictos de intereses con los mismos libros de texto y los programas de capacitación que se han promovido con el financiamiento de este programa.

En respuesta a estas y otras denuncias presentadas por diversos estados, la agencia del inspector general, James Higgins (2007), llevó a cabo una auditoría del proceso de solicitud de subvención. De hecho, la auditoría reveló varios problemas importantes (Asociación de Lectura Internacional, 2007; Manzo, 2007). Un gran porcentaje de los revisores tenían vínculos con el programa de lectura y con los editores evaluadores, y el Departamento de Educación de Estados Unidos coaccionó a la mayoría de los estados a utilizar los servicios de desarrollo profesional de un pequeño grupo de empresas seleccionadas conectadas con los líderes del programa Reading First.

El Departamento de Educación promovió el uso de cinco libros de texto comerciales, fundamentales y tradicionales; y un solo proceso de evaluación conocido como Indicadores Dinámicos de Habilidades Básicas de Alfabetización Temprana (DIBELS por sus siglas en inglés). Antes de Reading

First, DIBELS prácticamente no se conocía, pero después se volvió obligatorio en todas las escuelas financiadas por este programa. Las solicitudes de Reading First para proponer estos libros de texto y DIBELS fueron rechazadas y se les negó el financiamiento estatal hasta que los estados sugirieron apoyarlo y utilizarlo exclusivamente.

El Congreso había creado Reading First para dirigir los recursos y para que sirvieran a niños en situación de riesgo con programas científicamente validados. En lugar de eso, los estados y distritos se vieron obligados a comprar productos específicos. El informe de auditoría reprendió al Departamento de Educación por no prevenir este importante conflicto de intereses y les ordenó que tomaran medidas inmediatas para reformar sus procedimientos a fin de cumplir lo que el Congreso había determinado para este programa.

Lamentablemente, la mayoría de los fondos ya se habían adjudicado. Nuevo México fue uno de los estados acosados en la revisión de su propuesta inicial para adaptarse a los moldes requeridos y que adoptó el programa de lectura y DIBELS que estaban aprobados a nivel federal. Como Reading First continúa aplicándose, estamos profundamente preocupados por este tipo de evaluaciones y programas, pero particularmente por los niños de las minorías.

En lugar de invitar a estos niños a contribuir con los conocimientos que existen en sus familias y culturas (Moll, 1992), estos programas de lectura ven sus orígenes como un déficit que necesita ser corregido. Los niños son obligados a avanzar de manera controlada, reconociendo primero letras, luego sonidos, palabras sin sentido, palabras aisladas y, por último, oraciones. La evaluación DIBELS apoya esta visión simplista de los lectores y concepto de lectura mecánica.

En estos programas, el aprendizaje memorístico y la repetición son la norma y una vez que los niños pueden decodificar, rara vez leen un texto o libro completo (Mahiri, 2005). Los programas de lectura tratan pequeños fragmentos y plantean preguntas de comprensión a nivel superficial. El mensaje primordial dado a los estudiantes es que la lectura es una tarea vacía que se realiza en la escuela y que rara vez aporta un beneficio personal o una celebración de la diversidad.

## HONOR A LA DIVERSIDAD EN UN CLIMA DE ESTANDARIZACIÓN NACIONAL

No ha sido fácil el contrarrestar los efectos homogeneizadores de la ley NCLB; sin embargo, los educadores y encargados de formular políticas en Nuevo México han mantenido su palabra de honrar a los grupos culturales de nuestro estado mediante la continuación del compromiso con la educación bilingüe, y así paliar las desigualdades históricas en la educación a hispanos y nativos de Norteamérica.

### **Educación bilingüe**

Como ya hemos explicado, el sistema de rendición de cuentas creado por la ley NCLB requiere que los distritos escolares den informes desglosados de los resultados de las pruebas por grupos. En el caso de estudiantes bilingües (o estudiantes de inglés, como se les llama en la ley NCLB), las escuelas están autorizadas a renunciar a estas pruebas en los tres primeros años de su escolaridad. Sin embargo, después del tercer año, todos los estudiantes de inglés deben tomar las pruebas estandarizadas en este idioma y los resultados de las pruebas deben ser reportados y considerados como parte del sistema de evaluación. El inglés se ha convertido en el idioma *de facto* de la política lingüística del gobierno federal (Shohamy, 2006).

El interés central de la ley NCLB en las pruebas estandarizadas del idioma inglés comenzó a impactar en los programas bilingües casi de inmediato. Aquellos programas cuyo objetivo era mantener y desarrollar el idioma materno de los niños, al mismo tiempo que aprendían inglés, fueron especialmente afectados. Hasta ese momento, estos programas estaban en condiciones de informar el progreso de los estudiantes en ambos idiomas. Pero en virtud de la ley NCLB, los únicos resultados de pruebas permitidos fueron los que se realizaban en inglés. Las escuelas que contaban con un gran número de estudiantes de inglés mostraron en los resultados una falta de progreso al ya no acompañarse de los resultados de las pruebas en la lengua materna, las cuales a menudo mostraban que los alumnos estaban justo en el nivel o incluso más arriba de éste. Varias escuelas de doble inmersión lingüística y bilingüe organizaron juntas con los padres de familia

y la comunidad para formular estrategias y abordar de la mejor manera esta cuestión. Finalmente, los directores, padres y profesores se reunieron con el Departamento de Educación de Nuevo México y los convencieron de la importancia de la inclusión de resultados de las pruebas hechas en la lengua materna. Inicialmente, su aquiescencia parecía una señal de aceptación de la importancia de la educación bilingüe.

Sin embargo, después de varios años, cuando las pruebas de matemáticas en inglés y los exámenes de lectura de los niños de las minorías lingüísticas continuaron a la zaga, la Unidad de Acción Correctiva de la NMPED comenzó a instar a las escuelas bilingües a renunciar a la enseñanza de la lengua materna. Además, bajo la presión para elevar los puntajes de las pruebas, los superintendentes escolares comenzaron a retirar su apoyo a las escuelas de inmersión lingüística dual. La Comisión Consultiva Bilingüe del Estado para el Departamento de Educación Pública de Nuevo México envió una carta a la Secretaría de Educación del Estado en la cual solicitaban que la Unidad de Acción Correctiva y otras dependencias dentro del Departamento que se ocupaban de la evaluación dieran orientación y capacitación sobre educación bilingüe. De este modo, sus recomendaciones reflejan las directrices y leyes estatales. Hasta este momento de elaboración del presente escrito, el NMPED no ha proporcionado la capacitación adicional para su personal.

Otro golpe ocurrió a principios de 2005, después de una auditoría financiera realizada por la Comisión Legislativa de Finanzas respecto a programas bilingües. Algunos de los resultados de este estudio destacaron la falta de rendición de cuentas en programas bilingües. Los fondos asignados para la educación bilingüe se han desviado en los presupuestos generales de la escuela. Esto sucedió particularmente en los distritos donde la mayoría de los estudiantes eran amerindios. Varios legisladores expresaron su indignación. Un legislador indígena solicitó una reforma a la Ley de Educación Multicultural Bilingüe (1978). No obstante representaba una mayor preocupación el revisar la forma en que se distribuían los fondos para estos programas, para que fueran categóricos, a fin de que pudieran utilizarse sólo para la educación bilingüe.

Cuando se comenzó a trabajar con profesores y activistas bilingües e indígenas, la asamblea legislativa hizo una revisión de esta ley. Acorde con

ella, los distritos escolares pueden ahora solicitar fondos para ayudar a los estudiantes a recuperar su patrimonio lingüístico; sin embargo, será necesario realizar algunas pruebas en las lenguas nativas para demostrar el progreso de los estudiantes. Esto significa que se tendrán que escribir las pruebas en los idiomas indígenas. Un malentendido general acerca de cómo funcionan estas lenguas y los fines para los que se utilizan son el resultado de la mentalidad occidental que no refleja los valores culturales de sus hablantes. Si no se entiende cómo se aprende la segunda lengua y las lenguas heredadas y cuánto tiempo toma aprenderlas, los niveles de rendimiento serán impuestos en el aprendizaje de idiomas.

Cumplir con la mayoría de los programas representa una fuerte presión dadas las pocas horas que los estudiantes pasan en estos programas, la falta de materiales y la escasa preparación de la mayoría de los profesores de idiomas. Por lo tanto, lo que comenzó como un esfuerzo para atender mejor a los indígenas y a otros estudiantes con cierto patrimonio lingüístico puede resultar un fracaso. Además, debido a la presión política de los superintendentes y administradores escolares, la financiación sigue siendo no categórica. Así pues, los administradores del distrito podrían seguir aplicando los fondos para el bilingüismo en otras áreas de su presupuesto.

### **Educación indígena**

En 2003, en un esfuerzo por abordar las desigualdades que por largo tiempo han enfrentado los estudiantes indígenas en educación, la Ley de Nuevo México aprobó la Ley de Educación para Indígenas (IEA por sus siglas en inglés) (2003). Este acto tuvo tres focos principales: la calidad de los maestros y directores; la organización y la participación de los padres y la tribu. El primero obligaba a una mejor preparación de maestros y directores para trabajar con niños indígenas, así como la contratación y preparación de maestros indígenas y el desarrollo de planes de estudio lingüística y culturalmente apropiados. La participación de los padres y las tribus intentaba dar voz a los grupos indígenas y a las familias en la educación de sus hijos. La organización reconocía la situación jurídica de las comunidades indígenas como seminaciones soberanas y la necesidad del estado y de las autoridades escolares locales de participar adecuadamente con estos

líderes tribales y las familias. Los fondos se destinaron a la presente ley a fin de que los distritos escolares, otras instituciones educativas públicas y las tribus pudieran solicitar financiamiento para proyectos o programas que tuvieran por objeto mejorar la educación de los estudiantes indígenas.

Hay muchos aspectos positivos y progresistas de esta ley. En primer lugar, la Asamblea Legislativa de Nuevo México reconoció las injusticias que se habían cometido contra los estudiantes indígenas y hubo un intento deliberado de mantener transparencia con los educadores e instituciones. Ha sido fundamental reconocer la situación jurídica de las tribus y su derecho a participar en el futuro educativo de sus estudiantes; además de reconocer que la mayoría de los maestros no-indígenas y directores están mal entrenados en el trabajo que realizan con las poblaciones indígenas. Esto ha influido para que se incluyan estos aspectos en los programas de capacitación de docentes. Universidades del estado han desarrollado programas especiales para la contratación y preparación de maestros indígenas.

A pesar de que esta ley pone especial atención en la conservación de las lenguas indígenas y en el desarrollo de planes de estudio culturalmente apropiados, el incorporar nociones establecidas de rendición de cuentas también ha impactado a esta ley. En el primer informe de la División de Educación Indígena, después de la aprobación de la misma (Werito, 2005), dice lo siguiente: “El objetivo de la IEA es garantizar la equidad y la relevancia cultural de ambientes de aprendizaje y oportunidades educativas para los estudiantes nativos norteamericanos matriculados en las escuelas públicas.”

Sin embargo, el primer indicador de progreso de los estudiantes que notificaron los distritos escolares es “el rendimiento de los estudiantes medido bajo las Normas de Evaluación de Nuevo México con resultados desglosados por origen étnico” un mandato decididamente federal. Como James Popham (2001) dijo:

La creencia común de que las escuelas que más destacan en una estandarización de logros son aquellas que obtienen los puntajes más altos y de que las ineficaces obtienen puntajes bajos es simplemente equivocada. Esto refleja la ignorancia sobre la naturaleza de la prueba que se está usando, ya que ambas [...] miden el tipo de conducta, conocimientos

y habilidades que los niños aportan a la escuela -no necesariamente lo que aprenden en la escuela. Lo que se quiere juzgar con la calidad de la educación es qué tan bien mide la prueba y no qué se les enseña a los niños; tampoco si proceden de un contexto de lujos.

Además de los puntajes de pruebas, la única otra medida requerida en el aprendizaje de los alumnos es la asistencia. En ninguna parte de este y otros informes posteriores se encontrará que existen otras formas consideradas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Como se ha visto en otros contextos, la dependencia excesiva de esta única medida niega cualquier discusión sobre el tipo de evaluaciones que puedan medir mejor los progresos en el aprendizaje de lengua y cultura de los estudiantes indígenas. Al mantener estandarizados los resultados de las pruebas del idioma inglés como la única medida de aprendizaje de los estudiantes, las pruebas de lectura y matemáticas, tal como se define en las pruebas estandarizadas y planes de estudio, es privilegiado y niega a todos los demás tipos de conocimiento.

Así pues, las lenguas indígenas y las formas de conocer que destaca la IEA se borran de manera eficaz.

## CONCLUSIÓN

En este artículo hemos descrito las formas en que la rendición de cuentas se ha relacionado con las pruebas estandarizadas y los planes de estudio bajo la ley No Child Left Behind. Los expertos en evaluación han reconocido desde hace mucho tiempo que estas pruebas tienen un papel importante al comparar el logro de grupos de estudiantes, y no de individuos (Popham, 2001). Las pruebas estandarizadas con mayor frecuencia miden las experiencias que los estudiantes tienen en sus hogares y no lo que han aprendido en la escuela.

Cierto número de estados utilizan las pruebas de rendimiento académico estandarizado para medir los contenidos estándar; es decir, los conocimientos o habilidades que el estado quiere que se enseñen. A veces, fuera de la plataforma de la prueba, se dice que está lo suficientemente alineada con



los estándares y que sirve como un reflejo de los mismos. Esto simplemente no es el caso. Si ponemos atención en el grado de correspondencia entre cualquier prueba estandarizada y el contenido estándar que propone el estado, veremos que no es suficiente para emitir un juicio respecto a si los estándares se han logrado. Tampoco se sabe ciertamente cuáles son los estándares logrados. Así que esto es simplemente una evaluación fingida. No es útil para ayudar a los profesores o a los padres a juzgar si sus hijos están aprendiendo lo que se supone deben aprender (Popham, 2001).

Otros tipos de evaluación tales como pruebas basadas en criterios, portafolios y el trabajo de los estudiantes, reflejan de mejor manera lo que se ha enseñado y debe considerarse como una evaluación adecuada de los aprendizajes.

Para los estudiantes que provienen de diversos contextos, las pruebas estandarizadas son aún más problemáticas. En primer lugar, muchos exámenes estandarizados a menudo excluyen a los estudiantes de la fase de pilotaje, y por lo tanto, no se discrimina adecuadamente entre los contextos de dichos alumnos y lo que se enseña en la escuela. En segundo lugar, estas pruebas en realidad se convierten en evaluaciones que miden más el dominio del inglés de los estudiantes que hablan otros idiomas o que están aprendiéndolo como segunda lengua (Valdés y Figueroa, 1994; LaCelle-Peterson y Rivera, 1994). En tercer lugar, la mayoría de las pruebas están sesgadas a favor de incorporar los puntos de vista establecidos y no pueden acceder a formas alternativas de conocimiento (Green y Griffore, 1981). En cuarto lugar, el formato de las pruebas estandarizadas privilegia a los estudiantes con habilidades verbales y hace caso omiso de los alumnos que aprenden diferente (Gardner y Hatch, 1989).

La creencia de trasfondo respecto a las pruebas estandarizadas es que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y muestran estos conocimientos de una manera similar. Esta creencia está en contradicción directa con la educación multicultural que sostiene que la diversidad de los estudiantes debe ser reconocida, honrada e introducida en el plan de estudios (Nieto, 1997). Tanto la Ley de Educación Multicultural Bilingüe como la Ley de Educación Indígena son las respuestas a esta diversidad. Además, el apoyo a estas leyes refleja el activismo de las tribus, comunidades, padres y educadores.

Como formadores de docentes, nos hemos dedicado a la equidad educativa y a la justicia para la diversidad de los estudiantes que están en las escuelas públicas. Por esta razón, hemos participado en muchos de los comités que han desempeñado un papel activo en el establecimiento de la política educativa de nuestro estado.

Ha sido una experiencia difícil pero al mismo tiempo nos ha abierto los ojos. Por un lado, hemos visto cómo las políticas federales han influido en las agencias educativas locales y estatales.

Por ejemplo, Leila Flores-Dueñas recuerda sus experiencias en las deliberaciones de la Primera Comisión de Financiamiento para Fomentar la Lectura en Santa Fe:

Recuerdo haber revisado y evaluado solicitudes de todo el estado de Nuevo México al tiempo que se me advirtió que si los distritos escolares no tenían DIBELS enlistados como uno de los elementos para el proyecto de lectura en sus escuelas, entonces no podían calificar para recibir los fondos. Si nosotros (otros profesores y maestros) no estábamos satisfechos con esta evaluación, entonces los dirigentes de la sesión de grupo tendrían que decidir. Después de eso, nunca supimos a cuál institución se le concedieron los fondos y a cuál no. Dos meses después de la propuesta de financiamiento en Santa Fe, visité una de las escuelas donde uno de mis alumnos en formación se encontraba practicando y junto con su tutora me preguntaron sobre DIBELS en relación con los hispanohablantes. La tutora me hizo saber su preocupación ya que no quería seguir otorgando notas bajas a los niños que se les obligaba a pronunciar palabras disparatadas en español, tal como DIBELS lo señala en el programa de inglés.

Esta evaluación de la lectura ha generado una grave preocupación en nuestros estudiantes, líderes educativos y padres de familia de todo el estado. No obstante, debido a que las pruebas estandarizadas se han relacionado fuertemente con la rendición de cuentas, ha sido imposible tener una conversación real respecto a las alternativas para dichas evaluaciones.

Por su parte, Rebecca Blum ha visto el dilema en el que varios legisladores de Nuevo México se encuentran en su lucha por representar a las comunidades locales y a sus preocupaciones. Muchos de ellos han crecido en pequeños pueblos rurales o comunidades que conforman nuestro estado.

Tienen un profundo conocimiento de las culturas y de los valores de la gente de estas comunidades y quieren ayudar a preservar las tradiciones pero, al mismo tiempo, reconocen que algunos cambios son necesarios a fin de mejorar la vida de la población que representan. Sin embargo, no todas las ideas nuevas son mejores y la presión política de los mandatos federales o de los elementos que constituyen las ideas establecidas por tratar de “mejorar” la calidad de las escuelas, invita a otros a sostener un verdadero diálogo respecto al tipo de educación que se necesita en determinadas comunidades locales.

La mayoría de los políticos que deciden sobre la educación, miembros del consejo de administración estatal y miembros de las legislaturas son bien intencionados e instalan medidas de rendición de cuentas que implican la aplicación de estas pruebas con la creencia de que van a pasar cosas buenas a los niños. Sin embargo, estamos de acuerdo con Popham (2001) cuando sugiere que

[...] la mayoría de estos encargados en formular políticas ignoran detalles respecto a lo que estas pruebas hacen o no hacen. Y la tragedia es que se creó un sistema en el que el principal indicador de calidad educativa está sencillamente equivocado.

A lo largo de su historia, Nuevo México ha tratado de reconocer y valorar las diferencias. Los encargados de formular políticas han tratado de legislar en consecuencia, pero la noción federal de la rendición de cuentas ha permeado en todo el mundo e influido en el pensamiento de todos con respecto al aprendizaje de los estudiantes. En función de las pruebas como principal medida para valorar los logros de los estudiantes, la nueva tradición neomexicana de mantener y respetar las diferencias culturales se encuentra en peligro. Tenemos que seguir luchando en contracorriente de la legislación NCLB y otras leyes como similares.

## REFERENCIAS

Bilingual Education Act (1968). Elementary and secondary education amendments of 1967. Pub. L. No. 90-247, 81 Stat 783 (1967). Recuperado el 8 de

- enero de 2009 de <http://www.nclta.gwu.edu/pubs/legislation/historical/1968.pdf>
- Bilingual Multicultural Education Act of 1978, Chapter 22, Article 23, NMSA (1978). Recuperado el 8 de enero de 2009 de <http://www.ped.state.nm.us/BilingualMulticultural/dl08/Article23-BilingualEducationLaw.pdf>
- Blum-Martinez, R. (2000). Tribal sovereignty and tribal languages: whose language is it anyway? *Theory into Practice*, 39 (4), 211-219.
- Chapman, L. (2005). No child left behind in art? *Art Education*, 58 (1) 6-16.
- Crabbe, D. (2003). The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*, 37, 1.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual education: history, politics, theory and practice* (4<sup>a</sup> ed.). Los Angeles: Bilingual Education Services.
- Darder, A. (2005). Schooling and the culture of dominion: unmasking the ideology of standardized testing. En G. Fischman, P. McLaren y C. Lankshear (eds.). *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*. Lanham MD: Rowman y Littlefield Publishers Inc.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-9.
- Green, R. L., y Griffiore, R. J. (1981). Standardized testing and minority students. *Education Digest*, 46 (6), p. 25-28.
- Indian Education Act (2003). Article 22-23A-1 to 22-23A-8, NMSA 1978. Recuperado el 14 de enero de 2009 de <http://www.ped.state.nm.us/indian.ed/dl/ARTICLE.23A.pdf>
- International Reading Association (2007). New report faults management of Reading First program. *Reading Today*, 24 (5), 1.
- Higgins, J. (2007). The reading first program's grant application process: final inspection report. US Department of Education. Recuperado el 14 de enero de 2009 de <http://www.ed.gov/about/offices/list/oig/auditreports/a03g0006.pdf>
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: the journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LaCelle-Peterson, M., y Rivera, C. (1994). Is it real for all kids? A framework for equitable assessment policies for english language learners. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 55-75.

- Mahiri, J. (2005). From 3 R's to 3 C's: Corporate curriculum and culture in public schools. *Social Justice*, 32 (3), 72-88.
- Manzo, K. K. (ed.). (2007). Department allowed singling out of reading first products. *Education Week*, 26 (25), 15.
- Manzo, K.K. (2005). Complaint filed against reading initiative. *Education Week*. Recuperado el 14 de enero de [http://www.edweek.org/ew/articles/2005/06/22/41read\\_h24.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2005/06/22/41read_h24.html)
- Moll, L. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-41.
- National Conference of State Legislatures (n.d.). *State accountability systems*. Recuperado el 14 de enero de <http://www.ncsl.org/programs/educ/ahomepage.htm#acc1>
- New Mexico Public Education Department (2005). *Title 6 Primary And Secondary Education, Chapter 32 Educational Standards-Bilingual Multicultural Education, Part 2 Guidelines For Implementing Bilingual Multicultural Education*, 6.32.2.1 NMAC-Rp, 6.32.2.1 NMAC, 11-30-05. Recuperado el 8 de enero de <http://www.ped.state.nm.us/BilingualMulticultural/dl08/NMAC6.32.2BilingualRegulation.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Center for Fair and Open Testing (FairTest) (2007). New Evidence Strengthens Claim that Testing Narrows Curriculum. Recuperado el 14 de enero de <http://www.fairtest.org/new-evidence-strengthens-claim-testing-narrows-cur>
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2ª ed.). Nueva York: Longman.
- No Child Left Behind Act (2001). Elementary and Secondary Education Act of 1965, 20 U.S.C. 6301 et seq. Recuperado el 7 de enero de <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Office of the Undersecretary (2002). No Child Left Behind: Desktop reference. U.S. Department of Education. Recuperado el 14 de enero de <http://www.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>
- Ovando, C., & Collier, V. (1998). *Bilingual and ESL classrooms. Teaching in multicultural contexts*. Boston: McGraw-Hill.

- Popham, J. (2001). Interview: James Popham. *Frontline*. Recuperado el 8 de enero de <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/interviews/popham.html>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Nueva-York: Routledge.
- Success for all foundation (n.d.). The mismanagement of reading first: summary of evidence, part 1. Recuperado el 14 de enero de [http://susanobanian.org/show\\_research.html?id=128](http://susanobanian.org/show_research.html?id=128)
- Success for all foundation (n.d.). The mismanagement of reading first: summary of evidence, part 2. Recuperado el 14 de enero de [www.susanobanian.org/show\\_research.html?id=129](http://www.susanobanian.org/show_research.html?id=129).
- Valdés, G. & Figueroa, R. (1994) *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- U.S. Commission on Civil Rights. (1972). *The excluded student: Educational practices affecting Mexican Americans in the Southwest*. (Mexican American Education Study, Report III). Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office. Recuperado el 8 de enero de <http://www.law.umaryland.edu/marshall/usccr/documents/cr12m573rp3.pdf>
- U.S. Department of Education (n.d.). Overview: Four pillars of NCLB, *U.S. Department of Education Website*. Recuperado el 8 de enero de <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- U.S. Department of Education (2003, February). *No Child Left Behind*, Accountability and Adequate Yearly Progress (AYP). Presentation for the National Title I Directors' Conference, Anaheim, CA. Recuperado el 14 de enero de <http://www.ed.gov/admins/lead/account/ayp203/edlite-index.html>
- Werito, P. (2005) *Indian education status report, 2005-2005 school year*. Santa Fe, NM: New Mexico Public Education Department. Recuperado el 8 de enero de <http://www.ped.state.nm.us/indian.ed/dl/2004-2005.Indian.Education.Status.Report.pdf>

## LOS QUE FORMAN A LOS MAESTROS: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

ETELVINA SANDOVAL FLORES  
*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉXICO*

La formación docente constituye uno de los desafíos educativos actuales más críticos a escala mundial, pues no obstante los distintos programas de reforma implementados desde los gobiernos, la realidad educativa sigue mostrando una escasa correlación entre las acciones propuestas para la formación de los maestros y los aprendizajes de los alumnos de educación básica.

En este contexto la mirada empieza a enfocarse en los profesionales que forman a los educadores, ya que se considera que juegan un papel importante en el desarrollo de habilidades pedagógicas y estructuras cognitivas y analíticas necesarias en una nueva visión del trabajo docente. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de estos formadores va aparejado a la carencia de estudios que arrojen conocimiento sobre el trabajo, prácticas, concepciones y modelos de docencia que desarrollan y finalmente transmiten a sus estudiantes, así como acerca de su formación que, de manera contradictoria, se postula como fundamental.<sup>1</sup> Esta ausencia ha propiciado que

---

<sup>1</sup> Vaillant, en un estado del arte sobre la formación de formadores (2002), señala que de 80 artículos y libros sobre formación docente en América Latina publicados en los últimos 12 años, sólo cinco tenían como eje la formación de los formadores. Una situación similar señala Arredondo (2007) para el caso de México.

las propuestas institucionales en torno a la mejora profesional de los formadores se constituyan por una serie de recomendaciones generales sobre lo que deberían ser y hacer o las competencias que deberían tener o adquirir, construidas al margen de sus contextos reales de trabajo, de sus saberes y experiencia adquiridos en la práctica y, sobre todo, de las exigencias que los futuros maestros –sus discípulos– deberán enfrentar en el trabajo docente.

Si bien el término formador es muy amplio –pues puede aplicarse indistintamente a los docentes que enseñan a los alumnos de educación básica o superior, como a aquellos encargados de la formación continua de los maestros en servicio–, aquí nos centraremos en los docentes que atienden la formación inicial de maestros de educación básica en México en instituciones específicamente destinadas para ello: las escuelas normales. Formadores de formadores que concebimos, de acuerdo con Vaillant (2002), como “aquellos profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar un currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar de los futuros docentes” (p. 17).

En México estos profesionales se forman en la práctica misma, pues al igual que en otros países se piensa que para enseñar basta con conocer lo que se enseña (Vaillant y Marcelo, 2001). Una licenciatura es la base para ingresar a trabajar en una institución formadora de docentes, y el desarrollo profesional ulterior que el profesor pudiera tener recae generalmente en su decisión y tiempo personales.

Hablar de la formación de los docentes normalistas exige reconocer las distintas historias institucionales de las normales que integran el subsistema nacional de formación normal<sup>2</sup> que, amalgamadas con las sucesivas políticas educativas para la formación de maestros de educación básica, han contribuido a la existencia de múltiples procesos formativos en estos docentes.

En todo México existen diversas escuelas normales que preparan a los profesores de educación básica para atender sus distintos niveles y modalidades: preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física.

---

<sup>2</sup> El subsistema de educación normal se compone de instancias administrativas y de las escuelas normales que operan la actividad de formación. Éstas son la base del subsistema.



En estas normales, la historia institucional y la historia de cada plantel, sus pasajes de desarrollo, el contexto regional, las características del nivel educativo para el que forman a los futuros profesores, las diversas orientaciones de política educativa y la influencia sindical, han ido marcando las características y perfiles de su planta docente y definiendo rasgos de las culturas profesionales que las caracterizan. Por ello es difícil hablar de los formadores de docentes como si fueran un grupo homogéneo.

En este escrito se señalarán sólo algunos rasgos generales que nos permitan mostrar cómo se ha concebido el desarrollo profesional de este sector,<sup>3</sup> qué mecanismos se han implementado para ello y cuáles son las condiciones que favorecen u obstaculizan los procesos formativos de los docentes normalistas. Interesa pensar en la formación de los formadores en una perspectiva que rebase el “deber ser”, y ello implica considerar tanto sus ámbitos reales de trabajo como lo específico de su función docente: enseñar a enseñar. Con esta mirada, en este artículo se abordan algunos aspectos que influyen en los procesos de desarrollo profesional de los formadores, agrupados en tres contextos: el de la política educativa que hacia la formación de los formadores se ha implementado en las últimas décadas; el contexto institucional que influye en la construcción de una profesionalidad específica; y el de los caminos que para su desarrollo profesional han transitado los formadores. Se presentan finalmente algunas reflexiones en torno a los desafíos que enfrenta en México la formación de los que forman a los futuros maestros y sobre el tipo de profesionalización que se requeriría fortalecer para estos docentes.

El concepto que articula el análisis de los contextos que influyen en la formación de estos docentes, es el de profesionalidad entendida como “el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen lo específico de ser maestro” (Gimeno 1997, p. 84). Este autor señala que la especificidad de la actuación en la práctica de un grupo profesional (en este caso, los formadores), constituye su profesionalidad que está en constante definición, pues se vincula al momento histórico concreto,

---

<sup>3</sup> Utilizamos el concepto desarrollo profesional para referirnos a las acciones que inciden en el fortalecimiento de la profesión docente. Ello incluye la actualización y capacitación en servicio, así como otras opciones de formación en las que participa el magisterio.

a las metas del sistema educativo (en permanente cambio), a los conocimientos legitimadores (caracterizados por su inestabilidad) y a los contextos institucionales específicos. Por ello, si bien la práctica profesional de los formadores tiene un carácter individual, también se encuadra en normas colectivas, marcos organizativos y mecanismos culturales construidos históricamente que influyen en sus actuaciones y prácticas.

Así considerada, fortalecer la profesionalidad de los formadores implica no sólo señalar lo que deberían ser y hacer, o redefinir la función que institucionalmente deben cumplir, sino también considerar aspectos vinculados a sus contextos de trabajo, culturas profesionales, sus procesos de formación tanto inicial como permanente y las prácticas educativas e institucionales en que están inmersos y participan; implica también considerar la especificidad de su campo de trabajo, ya que ésta tiene repercusiones en el nivel de la educación básica para el que está formando futuros profesores.

#### EL CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES

Las escuelas normales encargadas de formar a los maestros de educación básica, han transitado por distintas circunstancias de la política educativa que han incidido en los perfiles profesionales de sus formadores, las cuales son consideradas por la Secretaría de Educación Pública como momentos históricos clave para entender la situación organizativa actual de estas instituciones y las características de su planta docente:

- En su origen, los estudios normalistas no eran de nivel superior.
- La política de expansión de la educación básica de las décadas de los años sesenta y setenta, condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal, así como a la necesidad de incorporar personal docente, en muchos casos, sin el rigor académico de su selección, con el fin de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo.

- La homologación salarial de la planta docente al esquema de estudios superiores se dio sin que mediara un estudio sobre los perfiles requeridos (SEP, 2003, pp. 30-31).

Estos momentos de la historia de la educación normal vinculados a la definición de distintas orientaciones en la política educativa, impactaron en los perfiles profesionales de los formadores y en sus procesos de desarrollo profesional. Destaca de manera particular el de la conversión de las escuelas normales de instituciones de educación media a superior –decretada en 1984–, pues sin modificar estructuras básicas, sin realizar cambios de fondo y con el mismo personal, se implantó un cambio radical en la orientación y contenidos para la formación de los futuros profesores, con énfasis en la investigación. No obstante tal perspectiva, la formación de los formadores para enfrentar las nuevas responsabilidades que les demandaba esta situación no fue atendida, y años más tarde el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) del gobierno federal reconocía que las normales no habían alcanzado un óptimo desarrollo en sus tareas académicas como correspondería a su reciente estatuto de escuelas de educación superior, por lo que se veía como una necesidad “modernizar académica y administrativamente las instituciones de educación normal y actualizar su planta docente” (p. 71). Ninguna de estas necesidades se atendió y la superación profesional de los maestros de educación normal continuó siendo, como siempre, un asunto individual que competía a la decisión personal.

En 1996 una nueva visión reformadora para la educación normal se establece con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, una de cuyas líneas de acción prioritaria fue la “actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales”, que se concretó en un programa de actualización con el propósito de que “los profesores de las escuelas normales se informen de manera suficiente y oportuna, sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de los programas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicarlos de manera eficaz” (Ponce, 1998). Estas actividades de capacitación para el manejo de los programas de estudio presentaron varios problemas para que se concretaran:

- La elaboración de los programas –actividad concentrada en un pequeño grupo de la autoridad educativa federal– implicaba siempre retrasos en la presentación de dichos programas a los profesores, situación que afectaba a los docentes responsables de curso, quienes llegaban a conocer los contenidos en momentos muy próximos a su aplicación en los grupos.
- El nuevo plan de estudios de cada licenciatura presentaba el mapa curricular y un indicativo de cada uno de los programas de estudio que lo componían, pero los programas en extenso se fueron dando a conocer conforme los iba elaborando la autoridad. Como consecuencia de este conocimiento paulatino de la manera en que los contenidos se desplegaban en los programas, los profesores de las escuelas normales carecían de una visión global del plan de estudios.
- Era común que al inicio de un nuevo plan,<sup>4</sup> la autoridad central implementara una capacitación en cascada<sup>5</sup> que iba del nivel nacional al estatal y finalmente a la escuela, para informar sobre los contenidos de los programas del semestre y su orientación. Esta forma de capacitación llevaba a múltiples interpretaciones sobre la orientación de los programas, que se agravaba por la falta de tiempo para conocerlos a profundidad.
- El énfasis en la formación de los formadores, aunque fuera en esta modalidad de capacitación segmentada, sólo se dio durante el lapso en que el plan de estudios se concretaba en programas, e iba dirigido a los profesores de un determinado semestre (para el cual se había elaborado el nuevo programa). De esta manera, únicamente los docentes que trabajaron en la primera generación del plan tuvieron acceso a este conocimiento. Aquellos que se incorporaron posteriormente no tuvieron ningún tipo de capacitación.

<sup>4</sup> En septiembre de 1997 se inició el Plan de la Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los de las licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria, para 2002 el nuevo Plan de estudios en la Licenciatura en Educación Física y, finalmente en 2004, el de la Licenciatura en Educación Especial. En todos ellos se fueron elaborando los programas de estudio sobre la marcha.

<sup>5</sup> La capacitación en cascada supone una forma de organización en la que los integrantes de un grupo capacitado se convierten a su vez en capacitadores. Con ello se garantiza la multiplicación de los temas objeto del programa.

Sin espacios de discusión definidos claramente, y con una capacitación aleatoria e insuficiente, los formadores fueron interpretando desde sus propios referentes el programa que desarrollarían, lo que dio pie a diversas formas de entender un mismo programa y a una visión muy parcial de la nueva propuesta.

Hay que reconocer que los nuevos planes y programas de estudio de esta reforma, se implementaron en un contexto en el que el desarrollo profesional de los formadores a través de su actualización permanente no había sido una preocupación institucional en el devenir de las escuelas normales, en donde las escasas propuestas al respecto se caracterizaban por su dispersión y el alejamiento de los problemas concretos del aula. En estas condiciones, la línea de acción del Programa de Transformación de las Escuelas Normales referida a la formación y actualización docente, constituyó un esfuerzo importante para cultivar una cultura de la actualización permanente, aunque, dada la organización de las diferentes modalidades de talleres que se impartieron, resultaron esfuerzos de alcance limitado.

Así, después de años de aplicación, la autoridad federal reconocía avances del Programa de Transformación pero también retos, entre los que destacaban nuevamente los formadores de docentes (sus formas de enseñanza, falta de dominio de los contenidos y enfoques de los nuevos programas) y las mismas escuelas normales que, se afirmaba, seguían conservando formas de organización y operación poco congruentes con la transformación impulsada “[...] muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de educación superior” (SEP, 2003, p. 30).

Tal vez por ello, en el marco de un programa federal que condiciona la asignación de recursos al cumplimiento de determinadas reglas, se iniciaron recientemente una serie de proyectos programados por cada escuela normal que ponen énfasis en la actualización de los docentes “para mejorar sus formas de enseñanza y evaluación”, lo que ha implicado una dinámica institucional desgastante y hasta cierto punto carente de rumbo, que consistía en ofrecer una gran cantidad de cursos sin que formen parte de un programa de actualización institucional coherente.

La consigna “consolidarse como instituciones de educación superior” que empieza a cobrar más fuerza a partir de 2005 –año en que la educación normal se ubica estructuralmente en la Subsecretaría de Educación Superior–<sup>6</sup> postula una orientación radicalmente opuesta a la que había venido signando las acciones de la reforma hasta entonces y que consistía en vincular la formación de los futuros maestros a la educación básica. La nueva perspectiva, si bien mantiene en el discurso la importancia de formar para la educación básica, empieza a plantear nuevas exigencias a los formadores con la finalidad de incrementar sus grados académicos y alcanzar un “perfil deseable”. El perfil deseable propuesto para los formadores de formadores es, en síntesis, un profesor de tiempo completo con posgrado que integre las funciones de docencia, investigación y difusión.<sup>7</sup> Si bien este perfil es similar al de otras instituciones de educación superior, para el caso de los docentes de escuelas normales se ignora por completo la especificidad que conlleva educar a los educadores: enseñar a enseñar y desarrollar las habilidades pedagógicas inherentes a esta función.

Lo hasta aquí señalado muestra algunos de los problemas que han caracterizado las políticas educativas para la formación y actualización de los docentes normalistas, entre los que es posible señalar:

- La inexistencia de una política educativa sistemática y coherente que recupere la especificidad de la materia de trabajo de un formador. Así, se ha transitado de la carencia absoluta de un proyecto de formación al desarrollo de programas insuficientes y limitados. De una perspectiva que pone el acento en fortalecer la función formadora a una que privilegia un perfil más universitario. La concepción de la profesionalidad del formador y del tipo de formador que se requiere sigue siendo ambigua.
- Los proyectos diseñados por la autoridad central o local se plantean como algo externo a los docentes y, por ello, se han orientado hacia

---

<sup>6</sup> En 2005, la Secretaría de Educación Pública se reestructura y la educación normal que aun teniendo el carácter superior había formado parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal por el vínculo estrecho que se asignaba a la formación de maestros con la educación básica, es ubicada en otra subsecretaría, la de Educación Superior.

<sup>7</sup> Véase la Guía para Actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal. PEFEN 3.0.

suplir las carencias detectadas en los profesores, sin que exista interés por recuperar su experiencia y saber pedagógico.

- La actualización aleatoria ha sido la estrategia más utilizada para atender la formación de los formadores y ha funcionado bajo la lógica de que apropiarse de la competencia técnica necesaria para su función es sólo cuestión de adquirir los conocimientos predeterminados en un modelo educativo para ser aplicados directamente a la práctica, al margen de los ámbitos de trabajo particulares.

## EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. LA CONFORMACIÓN DE UNA CULTURA PROFESIONAL

Imbernón (1999) habla de la profesionalización docente como un proceso constante de formación y reflexión vinculado a los cambios sociales y laborales que, más que tener características igualitarias a las otras profesiones, se diferencia por su cultura profesional. Para este autor, la cultura profesional docente en tanto proceso no es inamovible, pero es necesario considerar sus componentes para reconocer los resquicios en los que se pueden insertar cambios innovadores. Para el caso de los docentes normalistas señalaremos dos de sus componentes: el normalismo como identidad y la gestión institucional en las normales. Ambos influyen en las prácticas, la constitución de ciertos saberes profesionales y las relaciones posibles entre los sujetos en el ámbito escolar.

### **El normalismo, una identidad arraigada**

Es importante señalar que el llamado “subsistema de educación normal” funcionó hasta la década de los setenta como un circuito profesional que alimentaba la formación de sus mismos cuadros. Así, las normales que desde su origen fueron instituciones de educación superior (Normal Superior y Normal de Especialización), eran el espacio de formación natural para los egresados de “normales básicas” (primaria y preescolar), muchos de los cuales se convirtieron posteriormente en docentes de estas escuelas. En consecuencia, los formadores de docentes, en su mayoría “normalistas”, contaban

con perfiles profesionales contruidos en instituciones similares a las que trabajaban, por lo que compartían un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes (Bravslavsky, 1999) y concepciones compartidas sobre la formación. Por su parte, Vaillant (2002) señala que la trayectoria escolar se constituye en un “fondo de saber” que en buena medida orienta la forma de asumir el papel docente, si ambas aseveraciones se consideran para pensar a los normalistas que forman normalistas, es posible discurrir que muchos formadores, en su papel de mediadores en los procesos de formación de los futuros maestros, enseñan a enseñar bajo esquemas gremiales establecidos. En 1994, Reyes y Zúñiga lo señalaban de la siguiente manera:

La formación académica de la mayor parte de los maestros de las escuelas normales tiene como componente los estudios realizados en normal básica y normal superior en diversas especialidades. Los estudios universitarios sólo tienen reconocimiento en el medio si han sido realizados después de la normal; los profesores que exclusivamente tienen estudios universitarios cuentan con poca valoración dentro del medio, pues se considera que un buen maestro de normales debe haber trabajado en la escuela primaria (p, 69).

El circuito profesional normalista y las prácticas que de él se derivan han favorecido que se catalogue a las normales como instituciones endogámicas y, en cierta medida, resistentes al cambio.

Pero en las normales no trabajan solamente “normalistas” como pudiera pensarse por la predominancia del concepto en el discurso de estas escuelas, pues siempre ha existido la presencia de otros profesionistas. La historia de su fundación nos muestra la participación conjunta de prestigiosos profesores y de personalidades del mundo académico que no tenían esa formación y, paulatinamente, conforme las normales fueron formando cuadros éstos se incorporaron a la planta docente y llegaron a ser una mayoría notable en algunos casos, pero siempre en convivencia con otros profesionistas. Una encuesta reciente aplicada a docentes normalistas del Distrito Federal, arroja la existencia de 40.1% de normalistas, 47.4% de universitarios y 12.5% con formación mixta (Negrete y Rodríguez, 2008, p. 25). No obstante, en el imaginario colectivo sigue predominando la idea del “normalista” como el formador por excelencia, pero incluso en este caso hay que reconocer que



los normalistas han evolucionado y los jóvenes que ingresan a trabajar en las instituciones formadoras de docentes, aun habiéndose formado al inicio en alguna normal –y en ocasiones transitado posteriormente por otras instituciones educativas– sostienen posiciones académicas y educativas muy distintas a las de los viejos normalistas. La clasificación que hace Alberto Arnaut: *normalistas* (aquellos cuya trayectoria de formación ha transcurrido sólo en estas escuelas), *híbridos* (los normalistas que han estudiado también en otras instituciones) y *universitarios* (que provienen de otras instituciones de educación superior) parece definir muy bien la composición actual del personal docente de escuelas normales.

Sin duda, es el “normalismo” un concepto identitario y unificador de los formadores de docentes, aunque dado su carácter polisémico es también objeto de múltiples interpretaciones, que incluyen ideas sobre el rescate de la labor social del magisterio, la defensa de la educación pública y la pervivencia de un espíritu nacionalista; también ha sido un escudo frente a las críticas que las normales reciben por su nivel académico permanentemente cuestionado. En otro extremo, el normalismo es la base de un discurso con el que se envuelven prácticas hegemónicas de grupos sindicales para influir en el nombramiento de directivos, ganar espacios de poder y controlar el ingreso y la promoción de los formadores con base en criterios políticos y no académicos.

Esta adscripción identitaria tiene también su referente en paradigmas educativos que los normalistas han construido y que se han establecido como saberes colectivos de la profesión. La importancia de la práctica pedagógica para formar maestros es uno de ellos, fundada en que la experiencia de trabajo frente a grupo de nivel básico es indispensable para ser un buen formador, lo que de entrada descalifica, o al menos pone en desventaja a los no normalistas. Esto impacta en la organización cotidiana de la institución, que por regla general asigna los espacios curriculares vinculados al acercamiento y práctica en las escuelas a formadores que hayan tenido esta experiencia.

Existen también paradigmas específicos del nivel educativo para el que forman maestros. La centralidad del niño en preescolar, la importancia de la didáctica en primaria, la especialización en una disciplina de conoci-

miento en secundaria y educación especial, o la centralidad de lo deportivo en educación física, son saberes colectivos que se han constituido en núcleos duros de la profesionalidad de estos formadores. Cualquier modelo pedagógico que ponga en cuestión estos saberes tiene pocas posibilidades de prosperar.

## LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

La palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal es verticalismo. La estructura bajo la cual funciona la formación de maestros marca que la autoridad federal determina la orientación, la política educativa y la normatividad para la formación de maestros de educación básica y normal en todo el país, mientras que las autoridades locales se encargan de operar esta política en cada estado y definir líneas de trabajo y algunos programas específicos para la entidad. En la línea jerárquica de esta estructura, la escuela normal singular –espacio donde se desarrolla la formación de maestros– queda atada a decisiones externas, con pocas posibilidades de participar en ellas, pues carece de facultades normativas e incluso pedagógicas. Tal circunstancia coloca en una situación de ambigüedad el estatus de educación superior que tienen las normales y contribuye de alguna manera a debilitar la vida académica de estas instituciones y de sus docentes, pues se les ubica como meros ejecutores de planes, programas y proyectos, y no creadores o participantes definitorios de su elaboración.

A nivel de la escuela, el verticalismo toma forma a través del cuerpo directivo y muy particularmente del director, quien accede al cargo por designación de la autoridad estatal o bajo su aceptación, y en este proceso la opinión de la dirigencia sindical es un factor importante. Como la reglamentación académica y organizativa es obsoleta y prácticamente nula,<sup>8</sup> no existen órganos institucionales que regulen la vida académica y las defini-

---

<sup>8</sup> La normatividad es obsoleta, incluso hay escuelas normales cuya reglamentación data de los años cuarenta.

ciones del director tienen un peso significativo en las acciones cotidianas que en este aspecto se llevan a cabo en la escuela.

Al lado de esto, la presencia de una cultura corporativa se convierte en otra limitante para el desarrollo académico de estas instituciones, pues la burocracia sindical influye –en ocasiones de manera decisiva– en el ingreso y la promoción del personal docente con base en criterios políticos. Por ejemplo, cuando en 1984 todas las normales se ubicaron como instituciones de nivel superior, el sueldo y condiciones de trabajo del personal se homologaron con los del Instituto Politécnico Nacional y se creó un reglamento para el ingreso y la promoción basado en requisitos académicos correspondientes a educación superior (grados académicos, publicaciones, investigación, etcétera). No obstante, dado que la mayoría de profesores de normal no cubrían los perfiles requeridos, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación negoció un cuadro de “equivalencias”, en el que se privilegiaba la antigüedad sobre la preparación y el desempeño académicos, cuestión que continúa vigente. Por otra parte, el manejo de plazas docentes por las delegaciones o las secciones sindicales y los grupos directivos, nulifica en los hechos los concursos de selección de personal internos (raras veces son públicos) que llegan a realizarse. Tal situación genera prácticas clientelistas contrarias a una visión académica, en las que los profesores participan negociando sus propios intereses y que tienen repercusiones en el trabajo educativo.

El reporte de una investigación realizada en una normal de prestigio muestra esta preponderancia de la política laboral sobre lo académico:

La influencia sindical es muy fuerte en la definición de ingresos del personal docente. Al interior de la escuela existen tres sindicatos que juegan un papel central en el proceso de selección de nuevos profesores pues sólo a través de ellos se propone el personal que puede ocupar las plazas vacantes que se generan por jubilación o licencias médicas. De acuerdo con el director, las propuestas sindicales se ajustan al perfil profesional que la autoridad define, y el sindicato al que correspondía la plaza que quedó vacante es el que convoca a sus agremiados para ocupar esa plaza, y con frecuencia el personal que ingresa a la normal son hijos u otros familiares de los trabajadores de la Normal (Carvajal, 1998).

En condiciones en las que la recomendación (sindical o de la autoridad) es el parámetro para ingresar a trabajar como formador de maestros, los perfiles académicos son circunstanciales y pueden ser –o no– pertinentes para la función que se va a realizar. En estas circunstancias, algunas escuelas normales asesoran, dan un curso de inducción o al menos información a los docentes de nuevo ingreso; pero eso no constituye una regla general, de tal manera que estos profesores noveles se van formando en la práctica misma, y ahí van aprendiendo las reglas de funcionamiento de la normal basadas en relaciones y conociendo (y tal vez apropiándose de) los saberes colectivos.

## EL CONTEXTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

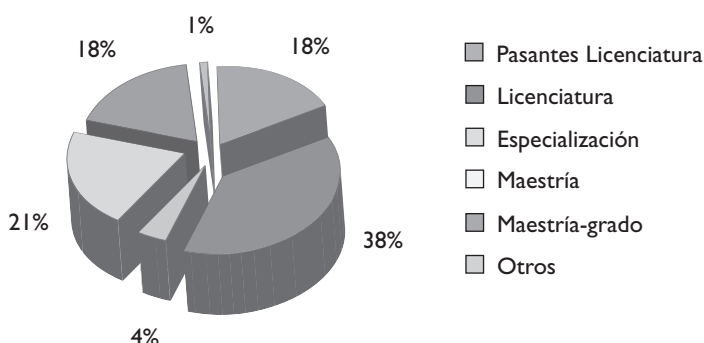
Frente a la diversidad de trayectorias profesionales que coexisten en las normales y la ausencia de políticas institucionales coherentes para el desarrollo profesional de sus docentes, las transformaciones que paulatinamente se han dado en los perfiles profesionales de los formadores han sido producto de los cambios socioeducativos que han impactado a la educación normal. Entre éstos se encuentra la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979, suceso que las normales vivieron como un desplazamiento académico en su contra, pero que al mismo tiempo se convirtió en un espacio de formación magisterial que permitió salir del cerrado circuito normalista.<sup>9</sup> El otro cambio radical ya mencionado que impactó en la formación de los formadores fue la elevación de la institución a licenciatura, lo cual motivó que muchos profesores buscaran alternativas de estudios (diplomados, especializaciones, maestrías) que les permitieran enfrentar las nuevas exigencias. Esta situación tuvo su reflejo a nivel de todas las normales (incluyendo las superiores), pues la homologación de sueldo y condiciones de trabajo de los normalistas con los profesores de otras instituciones de educación superior, les presentó nuevas exigencias, ya que de un momento a otro las funciones de investigación y difusión se agregaron a la de docencia que era la única que los formadores

---

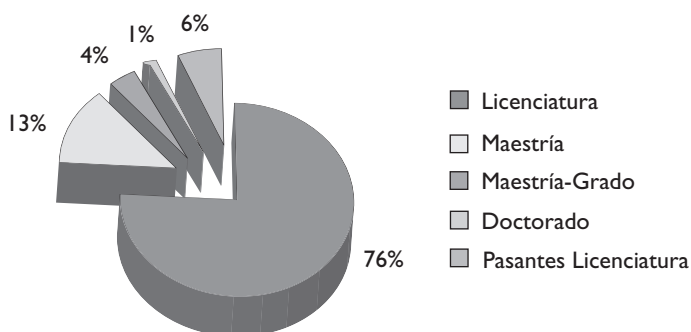
<sup>9</sup> Hay que recordar que durante mucho tiempo los estudios de normal no tuvieron validez en otras instituciones educativas.

dominaban. Este periodo implicó dos procesos paralelos: la búsqueda de los normalistas de opciones de formación externas y el ingreso como docentes a las normales de profesionales ajenos al normalismo, apertura necesaria para atender algunas materias de los nuevos planes de estudio. En la actualidad, en las normales se encuentran, a manera de capas geológicas, sus distintas etapas históricas expresadas en las trayectorias profesionales de sus docentes. Tomemos como ejemplo el caso de las normales de educación preescolar, primaria y secundaria del Distrito Federal, las cuales, de acuerdo con un diagnóstico elaborado en 2005,<sup>10</sup> mostraban los siguientes perfiles académicos:

**Grado máximo de estudios, ENMJN (preescolar)**



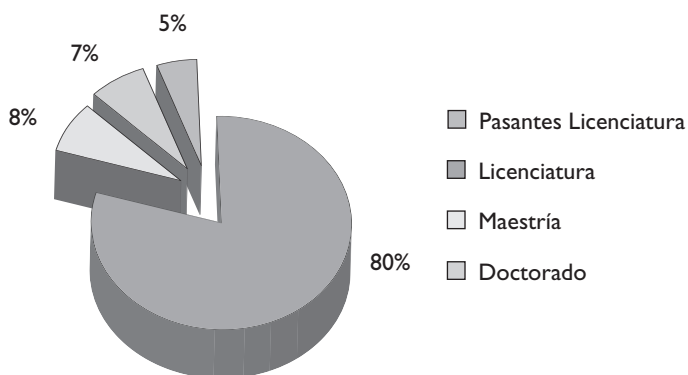
**Grado máximo de estudios, BENM (primaria)**



<sup>10</sup> Datos tomados del diagnóstico elaborado en las escuelas normales del Distrito Federal. Documento Especialización en Formación Docente en la Educación Normal, 2005.

Los datos muestran que los profesores de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), instituciones de normal básica hasta antes de 1984, habían cursado estudios de posgrado en 43% y 18% respectivamente, con lo que superaron incluso a la Escuela Normal Superior de México (ENSM), que presenta 15%. En este último plantel, sin embargo, es más alto el porcentaje de profesores con doctorado (sin especificar si tienen el grado), aunque esto puede deberse a que esos docentes transitaron por el circuito normalista completo que concluía en un doctorado que ofertaba la misma Normal Superior y que no requería como antecedente previo la maestría.

**Grado máximo de estudios, ENSM (secundaria)**



En todo caso, estas cifras nos muestran que 99% de los profesores tienen el nivel académico de licenciatura (aunque no todos cuentan con título) y nos remiten al aumento en los años de escolaridad de los docentes de educación normal ocurrido durante los últimos 24 años, sin que esto haya sido una política institucional. A nivel nacional sucede algo similar: en un informe sobre el perfil de la planta docente de escuelas normales que la Secretaría de Educación Pública elaboró en 2003, se muestra que de un total de 17,280 formadores, 82.7% cuentan con grado de licenciatura y 33% tiene estudios de posgrado. También, y en un bajo porcentaje, hay docentes que tienen estudios de licenciatura inconclusos o sólo estu-

dios de normal cuando ésta tenía un carácter de educación media (11% y 2% respectivamente), por lo que es posible decir –al menos en principio– que el nivel educativo de los formadores es adecuado, aunque hace falta un análisis que arroje luz sobre la congruencia existente entre el tipo de formación que tienen y las habilidades y conocimientos que requiere su materia de trabajo.

Pudiera pensarse que los requisitos de ascenso en la carrera docente que son iguales a los de otras instituciones de educación superior hayan tenido alguna influencia en esta situación; pero en el caso de las normales estos requisitos comunes en otras instituciones (obtención de grados, productividad académica, etcétera) son letra muerta en la mayoría de los casos, pues se superponen la antigüedad, las relaciones sindicales y las decisiones de la autoridad en los procesos de mejora laboral tales como ascensos de categoría, basificación de plaza y el aumento de horas. Un estudio reciente señala al respecto:

Las promociones laborales no obedecen a la realización de funciones o a la obtención de grados formativos logrados por los individuos, sino a la estructura de las plazas que son definidas centralmente por los funcionarios educativos estatales y por las secciones sindicales. De manera que el incentivo para lograr avanzar en el escalafón laboral depende de las oportunidades abiertas por las burocracias educativas y sindicales y no necesariamente por los logros de los académicos normalistas (López Zárate y Pérez Franco, 2008, p. 10).

En este sentido, es de reconocerse el esfuerzo personal de los formadores para elevar su grado de escolaridad, aunque como veremos esto no necesariamente ha repercutido en la mejora en su labor profesional.

## LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Entre los caminos que los formadores han buscado para superarse profesionalmente, se encuentran, como ya se señaló, los posgrados. Estos programas tuvieron un crecimiento acelerado y prácticamente se triplicaron entre los

años 1990 y 2000, aunque esto se dio de manera más rápida en los últimos cinco años del periodo señalado, en el que la matrícula de posgrado a nivel nacional tuvo un incremento de 60.32% y, en este crecimiento, destacaron los referidos a educación y humanidades (Sandoval, *et al.*, 2006).

Sin ser dirigidos específicamente a ellos, los profesores que trabajan en escuelas de educación básica y normal constituyen buena parte de la matrícula de los posgrados en educación. Algunos investigadores han encontrado características preocupantes en muchos de estos programas de posgrado en los que participan maestros de educación básica y formadores de docentes, sobre todo en lo referente a su orientación. Moreno Bayardo (2003) advierte que su masificación ha llevado a que algunos sean de baja calidad, tengan una “identidad difusa”, vaguedad de propósitos y formas de operación múltiples (muchas veces adaptadas a los horarios laborales de sus estudiantes), y reconoce también como un problema:

La escasa vinculación con prácticas educativas que caracteriza a un buen número de posgrados en educación. Aunque muchas veces el diseño curricular de los programas refiere una orientación a prácticas específicas como evaluación, planeación, gestión, docencia, etcétera, es común que en ellos se ofrezca una formación general centrada principalmente en la revisión de planteamientos teóricos (p. 19).

En lo que se refiere a su calidad, se observa que la mayoría de las instituciones que ofertan estos programas no cuentan con una planta docente con perfiles deseables, los posgrados que se ofrecen son improvisados, sobre todo los que operan en establecimientos no universitarios, muchos de los cuales se han convertido en lucrativos negocios. Otros problemas refieren a la baja eficiencia terminal además de la vaguedad de los diseños curriculares y la imprecisión de sus propósitos.

Se reconoce también que muchos de los posgrados que cursan los maestros no atienden a las necesidades de formación actuales ni abordan aspectos teóricos, metodológicos, instrumentales o disciplinares útiles en el trabajo docente.

En resumen, podemos decir que si bien los programas de posgrado se han colocado como una estrategia de profesionalización de los docentes en



servicio, carecen todavía de una definición de utilidad para el trabajo educativo, e incluso en algunos momentos se ha llegado a plantear que alejan a los maestros de su función primordial.

No obstante, hay también experiencias institucionales interesantes de posgrados como el desarrollado a inicios del año 2005 por la entonces Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, que diseñó y echó a andar una especialización dirigida específicamente a los formadores de docentes de las escuelas normales públicas de la entidad, con el objetivo de ofrecer un programa de formación permanente de calidad para mejorar su trabajo y fortalecer el desarrollo de los nuevos planes de estudio, denominada Especialización en Formación Docente en Educación Normal. Este programa buscaba mejorar las capacidades intelectuales de los formadores vinculadas a su trabajo, recuperar y analizar la práctica docente como un espacio para promover innovaciones educativas que tuvieran posibilidad de concretarse, e incorporar aspectos relativos a la diversidad sociocultural que se manifiesta en las aulas, tanto de la educación básica como de la educación normal. Estos tres aspectos se vincularon a los avances de la investigación educativa, los retos y desafíos actuales que presenta la formación inicial y las nuevas políticas y orientaciones para la formación de maestros.

Teoría y práctica docente articulada por la reflexión se constituyeron en la base para que los estudiantes (formadores) diseñaran proyectos innovadores de intervención pedagógica, con la intención de que en su puesta en marcha, impactaran y transformaran las prácticas educativas en la formación de los futuros maestros.

No es objeto de este artículo analizar los resultados de esta propuesta de formación para docentes normalistas que ha tenido avances, pero también dificultades,<sup>11</sup> interesa solamente remarcar que es posible pensar en proyectos que apunten a la profesionalización de los profesores que laboran en las escuelas normales, que recuperen la experiencia y saberes pedagógicos de estos docentes, apunten a la innovación educativa, al mismo tiempo que cuestionen muchos de los paradigmas de enseñanza que poseen los formadores.

---

<sup>11</sup> El análisis de esta experiencia con sus aciertos y dificultades se desarrolla en Sandoval y Pérez (2008).

## REFLEXIONES FINALES

Como hemos visto, la profesionalidad de los formadores de docentes que se expresa en actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen lo específico de ser un maestro de educación normal, se construye en contextos concretos que son producto de historias institucionales, políticas educativas que de manera sucesiva han ido definiendo modelos a seguir, de símbolos colectivos que confieren identidad y de saberes de la profesión reconocidos como válidos por la colectividad. Esta especificidad es importante tenerla en cuenta para el desarrollo de cualquier proyecto en el ámbito normalista, particularmente aquellos relacionados con el desarrollo profesional de sus docentes.

Las prácticas de los formadores y las formas de organización de las escuelas normales han sido aspectos que reiteradamente se han señalado como obstáculos que lastran las transformaciones contenidas en las visiones reformistas. Es común escuchar por parte de la autoridad federal que las prácticas de los docentes normalistas entran en contradicción con los nuevos modelos y enfoques propuestos para la formación de los maestros de educación básica y que las escuelas normales deben modificar sus estilos organizativos y de gestión para transformarse en “verdaderas instituciones de educación superior”. No obstante, la diversidad de las normales y de sus docentes torna difícil aceptar esta generalización que obvia los contextos particulares que repercuten en las prácticas concretas de la institución y de sus docentes. Las escuelas normales y sus docentes no han permanecido estáticos y es necesario analizar el sentido educativo de los cambios en que se han insertado.

Es conveniente recordar que las normales son instituciones de educación superior, pero no son universidades y por ello no es posible tasarlas bajo los mismos parámetros. Lo característico de la materia de trabajo de los docentes normalistas: enseñar a enseñar y enseñar lo que se enseña, implica capacidades específicas tanto disciplinarias, didácticas y pedagógicas, como de conocimiento y análisis de la realidad educativa. Implica también una sólida comprensión del nivel educativo para el que cada normal forma maestros. Los formadores de docentes requieren insertarse en un proceso constante de formación y reflexión en estas áreas.

El trayecto profesional de los formadores es muy variado, y esta variación tiene su origen en las distintas etapas históricas de las escuelas normales y las políticas educativas para la formación de maestros que les han exigido habilidades y conocimientos específicos vinculados a los perfiles de egreso definidos para los futuros maestros. Conocer y documentar esta diversidad resulta necesario y permitiría potenciar las capacidades y conocimientos profesionales con que cuenta cada establecimiento.

Los formadores se forman como tales en la práctica misma y, por ello, su espacio de formación privilegiado (y en ocasiones el único) es la misma escuela normal. Este proceso se da a través de su incorporación y apropiación de los rasgos de una cultura profesional específica, en la que el concepto de normalismo, aún vigente, va marcando formas particulares de docencia y que en su peor acepción, la sindical, imprime prácticas y formas de gestión que anulan o al menos dificultan iniciativas de transformación. Las formas de gestión verticalistas y la presencia de una cultura corporativa sindical, obturan la posibilidad de construir un conocimiento compartido basado en los problemas de la práctica docente. Es necesario reconocer y analizar el peso de la política sindical que a nivel macro y micro influye en la gestión escolar, impacta en la profesionalidad docente y dificulta la posibilidad de cambios. Este es un aspecto del que muy poco se habla.

El desarrollo profesional de los formadores es una asignatura pendiente para la política educativa, y a pesar de que el discurso de profesionalizar la labor docente tiene ya una larga data, esto se ha concretado en las normales en acciones dirigidas a atender las asignaturas de los nuevos planes cuya característica es la rapidez y superficialidad. Asimismo, en los últimos años, en casi todas las normales se han desarrollado múltiples acciones de actualización dirigidas a los formadores (foros, talleres, cursos, seminarios, conferencias) sin que éstas tengan continuidad, articulación entre sí o impacto en el quehacer docente, y que tampoco son producto de una estrategia integral y coherente con objetivos bien definidos. No queda claro qué se pretende lograr con esta oferta ni tampoco hay un seguimiento de sus resultados y de su impacto.

Pero también es posible afirmar que muchos formadores han decidido de manera individual continuar estudiando y han accedido a posgrados muy

diversos en cuanto a su orientación. La mayoría de ellos están poco enfocados a la actividad educativa y en muchas ocasiones son de dudosa calidad. Es notorio cómo se ha incrementado la escolaridad de estos docentes en los últimos 20 años, pero esto no tiene su correlato en una mejor formación para los futuros maestros. Podemos entonces decir que no es posible hablar del impacto que los estudios de posgrado de los formadores han tenido en la mejora educativa, aunque hay experiencias potencialmente exitosas.

Si consideramos el desarrollo profesional como “una actividad de educación superior, basada en la experiencia y para toda la vida” (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003, p. 8), es posible empezar a delinear algunos de los retos actuales que enfrenta la formación de los que forman a los maestros en México, así como algunas acciones deseables para fortalecer su desarrollo profesional:

- La centralización de las decisiones margina a los sujetos hacia los que van dirigidas. Es necesario transformar las políticas que buscan dirigir y controlar centralmente las acciones de desarrollo profesional de los formadores, para permitir la participación de éstos en proyectos que fortalezcan los conocimientos y habilidades docentes que requieren su contexto y particularidades de trabajo. Esto implica incorporar nuevos enfoques y formas de apoyo institucional.
- Es necesario potenciar la participación de cada normal en la definición de los proyectos que precisa –de acuerdo a sus contextos y requerimientos específicos– para fortalecer la formación de sus formadores. Esto favorecería la construcción de propuestas integrales que incluyeran tanto acciones de formación en servicio como de desarrollo profesional fuera del espacio normalista, y permitiría acabar con la desarticulación que actualmente muestra esta actividad.
- La naturaleza específica de enseñar a enseñar, objeto de trabajo de los formadores, requiere la construcción de nuevos paradigmas de docencia, la capacidad de transformar concepciones educativas y adaptar su propia práctica para apoyar las necesidades diversas y cambiantes de sus estudiantes.

- El análisis de la pedagogía empleada en la formación de los futuros maestros y las formas metodológicas que asume es necesaria, en tanto en las normales ha habido un uso prolongado de métodos tradicionales y pasivos en la enseñanza que son un modelo de docencia que entra en contradicción con los nuevos discursos que la acompañan.
- Es pertinente fomentar el estudio de posgrados en otras instituciones nacionales y extranjeras como una alternativa de acercamiento con otras perspectivas teóricas en el campo educativo, y para formar agentes de la transformación educativa, promover la investigación del aula, la creación y adaptación del currículo e impulsar la innovación educativa.

Por supuesto que abordar la formación de los formadores implica considerar muchos más aspectos sobre los contextos en que desarrollan su práctica y la importancia de su labor en la construcción de la educación. Lo hasta aquí señalado abre sólo un panorama de algunos de los retos a considerar para un replanteamiento sobre la preparación y el desarrollo profesional de estos docentes, forjadores de aprendizajes de los que se inician en el trayecto de la enseñanza.

## REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal-Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (2005). Especialización en Formación Docente en la Educación Normal. Documento interno.
- Arredondo López, Adelina (2007). Formadores de formadores. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 33, (XII) abril-junio 2007. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Braslavsky, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 19. Madrid: OEI.

- Carvajal, Alicia (1998). Reporte de investigación en Escuela Normal Urbana. Proyecto *La formación inicial de maestros de primaria en México*. Etelvina Sandoval (responsable). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Universidad Pedagógica Nacional.
- Darling Hammond, Linda y McLaughlin Millbrey (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de Discusión 9. México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Negrete, Teresa de Jesús y Rodríguez Margarita (2008). Perfil de la profesión académica de la Educación Normal del Distrito Federal. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional. Documento.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Imbernón, Francisco (1999). La formación y la profesionalización para la función pedagógica. En: *Formación y actualización para la función pedagógica*. Ferreres e Imbernón (eds.). Madrid: Síntesis
- López Zárate Romualdo y Pérez Franco María Lilia (2008). Documento 3. Descripción general de la población de estudio (lectura de distribución de frecuencias simples). Documento de trabajo del proyecto Propuestas para el diseño de una política de formación de formadores. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003). *El posgrado para los profesores de educación básica*. Cuadernos de discusión 5. México: SEP-SEByN
- Poder Ejecutivo Federal (1989). Programa para la Modernización Educativa 1988-1994. México.
- Ponce Rodríguez, Ernesto A. (1998). La formación inicial y la formación continua de profesores de Educación Básica. El caso de México. En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente. Segunda parte, 29* (año X), septiembre de 1998. Argentina: Ministerio de Educación-Organización de los Estados Americanos.
- Reyes Esparza, Ramiro y Rosa María Zúñiga Rodríguez (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

- Sandoval, Etelvina (coord.), *et al.* (2006). *Fortalecer las escuelas normales. Caminos de una gestión en el DF*. México: AFSEDF-SEP-OEI.
- Sandoval, Etelvina (responsable) y Pérez Bárbara (colaboradora) (2008). Experiencias de formación de los formadores. Documento de trabajo del proyecto Propuestas para el diseño de una política de formación de formadores. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2008). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 3.0. Recuperado el 3 de enero de 2008 de <http://normalista.ilce.edu.mx>
- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuaderno de discusión 1. México: SEP.
- Vaillant, Denise (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. PREAL.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.





## LA EDUCACIÓN NORMAL: SU TRÁNSITO POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DE POLÍTICAS, REFORMAS Y TENSIONES

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ  
*ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS  
DE JARDINES DE NIÑOS, MÉXICO*

El presente escrito tiene como propósito dar cuenta de las políticas y reformas que han marcado la inserción y el tránsito de las escuelas normales en la educación superior, particularmente se analiza el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin),<sup>1</sup> como un programa orientado a la transformación de la educación normal a partir de un esquema centrado en la planeación y la evaluación para la obtención de financiamiento adicional que anualmente la federación asigna a estas instituciones para su funcionamiento regular.

En un primer momento se plantea como marco contextual las políticas y reformas para la inserción de las normales a la educación superior, en un segundo momento se presentan las características generales del Promin, su lógica general de operación, cómo y de qué manera han participado en los procesos de planeación y evaluación, así como los problemas y transformaciones que se perciben con la puesta en marcha del programa. A manera de cierre se plantean algunas tensiones que desde la operación de este programa se

---

<sup>1</sup> En el texto en algunos momentos se hace referencia a estas instituciones con el término *escuelas* y en otros momentos como *normales*.

viven en las escuelas, y algunas reflexiones sobre desafíos que estas instituciones habrán de enfrentar en su acelerado transitar por la educación superior.

## LA FORMACIÓN DOCENTE, SU INCURSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la década de los ochenta, México se enfrentó a cambios profundos como resultado del reemplazo de un modelo de Estado desarrollista a un Estado liberal, individualista y diferenciador, caracterizado por una estrategia basada en la reducción del gasto público y por una crisis interna del sistema educativo; organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Banco Interamericano de Desarrollo, promovieron iniciativas para elevar la calidad de la educación fundamentadas en el otorgamiento de financiamientos en relación con resultados obtenidos y rendición de cuentas. Específicamente, el Banco Mundial enfatizó la necesidad de implementar en los sistemas educativos mecanismos para la evaluación y el desempeño institucional a través de evaluaciones externas. Tales factores plantearon a las instituciones de educación superior en México iniciar transformaciones orientadas a promover la calidad de la educación sustentada en una política de evaluación asociada al financiamiento público y la puesta en marcha de programas de evaluación que incidieran en las condiciones de trabajo y salarios de los académicos (Arnaut, 2003).

Este escenario fue el preámbulo para que las normales plantearan la necesidad de profesionalizar la formación docente, que desde la década de los cuarenta habían solicitado: elevar los estudios de educación normal a licenciatura y la homologación de sueldos con las instituciones de educación superior.

En respuesta a ello, en 1984 se agregaron años de estudio a la carrera para ser profesor de educación básica con la intención de equipararla con los años de estudio requeridos por la educación superior, de esta forma se estableció el bachillerato como requisito de ingreso a las escuelas normales; Reyes y Zúñiga (1994) denominaron a esta acción la *universitación de las escuelas normales*, afirman que fue una medida aislada, carente de una es-

trategia académica a mediano plazo que apuntalara a la educación normal; fue una respuesta para estar en consonancia con la tendencia de “profesionalizar el trabajo docente”; se homologaron los sueldos y la distribución de carga horaria de los docentes con los del Instituto Politécnico Nacional; las áreas de docencia, investigación y difusión se constituyeron como sustantivas para el trabajo en las escuelas y se concretó un nuevo plan de estudios de licenciatura que significó quiebres y rupturas en la cultura normalista, “en él se incorporaron, de manera abrupta, códigos muy variados, procedentes de las corrientes con apogeo en ese momento de distintas disciplinas educativas, pedagógicas, antropológicas y sociológicas” (Sandoval, 2008, p. 32).

La ubicación de la educación normal en la Secretaría de Educación Superior no significó el diseño de estrategias para el fortalecimiento de éstas, al contrario, la falta de atención y preocupación por las normales provocó que su relación con el resto de instituciones de educación superior fuera mínima, con lo que se limitó aún más la posibilidad de desarrollo de las escuelas, a las que se planteó como un sector aislado y, peor aún, marginado de la política de la subsecretaría correspondiente, aunado a los escasos apoyos presupuestales y de estrategias para renovar la organización y funcionamiento de las normales y de sus comunidades docentes (Reyes y Zúñiga, 1994). “Esta situación no era nueva, las escuelas normales habían pasado [por] un abandono institucional que fomentó su deterioro académico y llevó incluso a cuestionar la pertinencia de su existencia” (Sandoval, 2008, p. 32).

#### EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES (PTFAEN). UNA POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

En la década de los noventa, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) se planteó una nueva política y reforma a la educación normal, un aspecto sustancial fue la descentralización de ésta a las entidades del país, proceso que se conoce como federalismo educativo, en el que la autoridad federal conserva la facultad de formular

los planes de estudio para la educación normal, la política educativa y la normatividad para la formación de maestros, así como los procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional en su conjunto; es responsabilidad de las autoridades estatales operar la política educativa nacional en la entidad, definir las líneas de trabajo y programas específicos; esta medida se planteó como la posibilidad de “transformación e integración de los sistemas estatales de enseñanza normal” (Arnaut, 1998:200), en la que la apuesta fue una mejor coordinación local y nacional de un sistema que se encontraba segmentado; sin embargo, planteó una distribución inequitativa de las facultades del Estado y de las entidades federativas, es un federalismo descentralizado-centralizado, uno tiene el *poder* y el otro la *administración* (Ornelas, 2004, en Sandoval, 2008).

Es en 1996 cuando se pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, concebido como una propuesta integral para impulsar transformaciones de fondo, al contemplar como líneas de acción: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo docente, y el mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas normales.

A contracorriente de las tendencias internacionales que desde años atrás planteaban la conveniencia de trasladar la formación de maestros a las universidades, el PTFAEN expresaba una decisión política gubernamental de mantener a las escuelas normales como responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica, fortalecerlas y transformarlas para consolidar y mejorar de manera sustancial su vida académica (Sandoval, 2008, p. 33).

En su implementación se enfrentaron dificultades: el arranque de los planes de estudio instituidos a partir de 1997; el escaso y en algunas entidades nulo seguimiento y continuidad de la estrategia de capacitación en cascada, que no impactó a la totalidad de los formadores de docentes; la compleja vinculación y el trabajo con las escuelas de educación básica y una escasa capacitación a tutores en las escuelas de práctica, así como la organización

del trabajo centrado en la docencia, fueron dificultades propiciadas en gran medida por una federación que dejó diversas lagunas después de transferir las responsabilidades mayores a las entidades (Ezpeleta, 2004). Las escuelas normales tuvieron que enfrentar una reforma que acentuó las diferencias en la calidad de la formación de docentes en escuelas ubicadas en diferentes contextos socioculturales, como es el caso de las escuelas normales rurales “que han venido pasando por una situación de desgaste, que ni éste ni otros programas han podido o querido atender y que, sin embargo, permanecen como una muestra de la diversidad de la comunidad normalista” (Gutiérrez, 2006, p. 8).

La pretensión de transformar las escuelas normales a partir de las líneas implementadas con el PTFAEN significó:

[...] el impulso para avanzar en el trabajo académico que venían realizando; en otras favoreció el inicio de algunos cambios y, finalmente, para otras el cambio que se propone para la formación docente a través del Plan 1997 aún representa un camino largo por recorrer (Czarny, 2003, p. 17).

La participación de las escuelas en el programa evidenció la desigualdad existente entre ellas por factores propios del contexto histórico, social, político y económico que las caracteriza, lo cual limitó pero no obstaculizó un movimiento, “como una forma de cambio [...] que se expresa de diferentes maneras en las escuelas normales” (Czarny, 2003, p. 42), así mismo se identificaron áreas en las cuales la intervención de las autoridades educativas, docentes y directivos de las normales requieren aún de un esfuerzo mayor.

#### LA PRESENCIA DE LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES. EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS (PROMIN)

A seis años del desarrollo del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, para reforzar las acciones emprendidas se puso en marcha el Promin como respuesta a la política de:

[...] impulsar una formación inicial y continua de los maestros que asegure la congruencia de los contenidos y prácticas educativas con los propósitos de la educación básica, así como la transformación académica y administrativa de las escuelas normales para garantizar que el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere (Plan Nacional de Educación, 2001, p. 149).

El Promin es un programa federal dirigido a las escuelas normales públicas como una estrategia que establece la planeación y la evaluación como instrumentos para la obtención de recursos adicionales al presupuesto regular, en un contexto donde la incertidumbre provocada desde la década de los ochenta, “por la regulación del ingreso, el cierre de las escuelas normales, la restricción de nuevas plazas [y] la limitación de la seguridad sobre la asignación automática de plazas a los egresados” (Ezpeleta, 2004, p. 33), propició que el programa tuviera una “buena aceptación” por la posibilidad de obtener recursos económicos adicionales y por la participación voluntaria de las escuelas, en apego a las reglas de operación.<sup>2</sup>

El programa promueve seis líneas de trabajo: abatir el rezago en infraestructura, la falta de equipamiento de los planteles, mejorar los procesos de planeación, revitalizar el trabajo colegiado, impulsar la evaluación y rendición de cuentas, y renovar la función directiva con el propósito de generar estrategias que contribuyan a la consolidación de los sistemas estatales de educación normal en cada una de las entidades federativas, expresadas en proyectos innovadores en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales, con lo que se inició con ello una práctica inédita: la planeación estratégica y la evaluación externa, lo que implicó una forma diferente de gestión con nuevas “formas de regularización y control, asociadas a esquemas de planeación y evaluación estandarizadas, que buscan homo-

---

<sup>2</sup> Éstas deben ser “aprobadas por la Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo (Secodam) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, y publicarse anualmente en el *Diario Oficial de la Federación*. En ellas se definirá de manera anual: la cobertura; la población objetivo; las características de los apoyos (montos, rubros de aplicación, temporalidad, criterios de distribución); la asignación, distribución y aplicación de los recursos que reciben las escuelas; los beneficiarios (requisitos de participación, compromisos, sanciones, lineamientos para la elaboración del PDI); los mecanismos de coordinación; la mecánica de operación; los informes programáticos y presupuestarios; la evaluación y los indicadores de resultados” (Gutiérrez, 2006, p. 12).

geneizar sistemas no necesariamente en la búsqueda de la democracia, sino con la idea de mantener esquemas de exclusión y segregación” (Gutiérrez, 2006, p. 4), las normales tendrían que competir entre ellas para la asignación de recursos no regulares, situación que evidenció las condiciones de desigualdad entre las escuelas y que a la fecha continúa.

Para el análisis del Promin, se centra la mirada en los factores que han incidido en los procesos de planeación y evaluación, los criterios para la asignación del financiamiento y las transformaciones que se han generado en la educación normal.

### **La presencia de la planeación y la evaluación en las escuelas normales. Primera fase**

En sus primeras cuatro promociones (2002, 2003, 2004 y 2005), el Promin mantuvo un esquema de planeación estratégica que consistió en la elaboración de un diagnóstico y el diseño de un Plan de Desarrollo Institucional (PDI), la elaboración de un Programa Anual de Trabajo (PAT), la selección de prioridades y recursos de apoyo, la dictaminación de los proyectos por parte de la autoridad educativa, la instrumentación de la planeación y la realización de evaluaciones externas locales y federales entre instituciones pares y externas.

Informes de las evaluaciones externas indican que la apropiación conceptual y técnica de la planeación estratégica y la evaluación fue diferenciada a partir de los desiguales puntos de partida de cada escuela, expresados en sus condiciones materiales, humanas, políticas, culturales y organizativas; en términos generales, se reconoce una comprensión gradual de los procesos de planeación y la recurrencia en problemas metodológicos referidos a la articulación y continuidad de proyectos estratégicos para la consecución de metas y objetivos planteados a mediano y largo plazo, situación que reveló la dificultad de las instituciones para visualizarse a largo plazo y la poca claridad de la autoridad estatal y federal de lo que se espera de estas instituciones.

Fue recurrente que los proyectos se enfocaran al mantenimiento de la infraestructura y la adquisición de equipo y mobiliario como una condición para el trabajo académico: en el Promin 2002, 80% de los recursos financieros se destinaron a infraestructura, y sólo 20% a actividades que fortalecieran

procesos para la enseñanza y para el aprendizaje; en las dos siguientes promociones los criterios establecidos en las reglas de operación buscaron equilibrar la distribución de los recursos: 50% a proyectos académicos y 50% a infraestructura física, y se planteó la necesidad de elaborar proyectos orientados a cinco prioridades: aplicación de planes y programas de estudio, desarrollo profesional de personal docente y directivo, formación complementaria de los estudiantes normalistas, vinculación de la normal con la educación básica y mejoramiento de la infraestructura física, del equipo y de los servicios.

En este proceso de planeación, uno de los elementos más significativos para las normales fue la elaboración del diagnóstico institucional tanto por su grado de dificultad en la construcción del mismo como por ser un instrumento que permite reconocer carencias y debilidades, avances y fortalezas, así como tener una visión del proceso y la posibilidad de construir estrategias para atender esas debilidades y potenciar sus fortalezas; en estados como Chiapas, Estado de México, Puebla y Veracruz, se reportaron prácticas unidireccionales en la toma de decisiones por parte del director de la escuela o por la autoridad estatal, y la nula o escasa participación de la comunidad docente; en algunos casos también se observó la influencia del Comité Dictaminador Estatal (CDE)<sup>3</sup> en la uniformidad de los documentos (Evaluación externa, 2005).

El proceso de evaluación, selección y dictaminación se expresó en dictámenes técnicos del Plan de Desarrollo Institucional y el Plan Anual de Trabajo, los criterios establecidos para tal efecto fueron replanteándose de una promoción a otra, pasaron de componentes y escalas de ponderación a indicadores de pertinencia y factibilidad<sup>4</sup> y para 2005 a rasgos de evaluación.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Integrado por dos representantes de la autoridad educativa estatal, un maestro destacado de cada escuela normal participante y dos académicos destacados externos al sistema de educación normal y a la autoridad estatal.

<sup>4</sup> La primera entendida como la posibilidad de resolver o apoyar la solución de una o varias problemáticas sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de los docentes y la gestión institucional; la segunda, como la posibilidad de realización de acciones en los tiempos planteados y la suficiencia de los recursos asignados.

<sup>5</sup> Los rasgos fueron: orientación, integralidad, participación, pertinencia, perspectiva y racionalidad en cada uno de los niveles planteados para emitir el dictamen, en un primer nivel se consideró el perfil institucional deseable y el sentido del cambio; un segundo nivel, la claridad, precisión consistencia, coherencia y articulación de los PDI y PAT, y un tercer nivel, pertinencia y factibilidad de los PDI y PAT.



La emisión de los dictámenes técnicos elaborados por cada Comité Dictaminador Estatal, determinó en gran medida la posición de las normales en la asignación de recursos, para dar un ejemplo, se toma el caso de dos entidades del país donde se aprecia el grado de subjetividad en la aplicación de los criterios para la dictaminación a nivel de entidades y a nivel de escuelas en una misma entidad.

En la primera entidad, la escuela A, en 2002 fue seleccionada para recibir recursos del programa, en 2003 no fue aprobada, en 2004 volvió a participar y recibió 100% de lo solicitado, la evaluación externa de 2005 reveló lo siguiente:

Resulta extraño que para 2003 tuviera dificultades para elaborar el diagnóstico cuando en 2002 no se registró ningún tipo de recomendación. Evidentemente se trata de una cuestión que atañe al CDE pero que termina afectando a la institución. Pensemos que las observaciones no tienen por qué reducirse a los errores, esto es, también pueden y deben resaltar aciertos (Casillas y López, 2005, p. 401).

Escuela B: en 2002 la evaluación indicaba que había pobreza tanto de forma como de contenido en su proyecto y en el diagnóstico institucional, poca claridad en la articulación de objetivos y metas; sin embargo, se autorizó 100% de lo solicitado. En 2003, 100% se destinó a un solo componente –infraestructura– y fue autorizado.

En el caso de otra entidad federativa, los montos más altos fueron asignados a las escuelas con más bajas puntuaciones en los dictámenes técnicos, y hubo escuelas con una excelente evaluación a las que asignaron menos de 50% solicitado.

Como se observa, existen consideraciones diferenciadas en la aplicación de los criterios para dictaminar los proyectos de las escuelas normales, pero ese no es el único punto débil: el cambio anual del Comité Dictaminador Estatal ha sido otro factor que ha dificultado el seguimiento en los proyectos y en las orientaciones para la construcción de los mismos. Esto denota la ausencia de un seguimiento del programa a nivel federal y estatal que aporte elementos para la mejora del mismo y en el acompañamiento a las normales, particularmente en los procesos de devolución de las observaciones y recomendaciones.

En relación con el número de escuelas beneficiadas por el programa, en 2002 se contemplaron 203 escuelas normales, sin incluir al Distrito Federal, en 2003 y 2004 la cifra se mantuvo en 218 escuelas incluyendo al DF; las evaluaciones externas reportan que en las primeras promociones se dejó fuera entre 20% y 25% de las normales del país que cumplían con los requisitos; pero no se conoce con precisión las causas por las que no participaron (Gutiérrez, 2006).

### **Del Promin en su segunda fase de operación:**

#### **PEFEN 1.0 y 2.0**

En tanto las escuelas normales avanzaban en la comprensión de una lógica de planeación estratégica, se inició en 2003 un proceso de discusión estatal y nacional para la definición de una Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Documento Rector (2004), que planteó una estrategia de mayor alcance para la transformación de las escuelas normales públicas: integrarlas a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica con la idea de homologar en la medida de lo posible los procesos de planeación y evaluación a los lineamientos vigentes para los programas estratégicos de las instituciones de educación superior, situación que se concretó con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2005).

Cabe aclarar que en 2005 se emitió la convocatoria para el Promin, las normales presentaron sus proyectos, estos fueron dictaminados pero el recurso no fue emitido porque en octubre del mismo año se dieron a conocer las nuevas reglas del programa,

Se habla entonces de una política orientada a fortalecer el Promin, al considerar como punto de referencia lo “aprendido” en las emisiones previas. No se habla más de los componentes específicos de gestión [PDI y PAT] sino de los programas y proyectos de la planeación general de la institución. Parecería que el supuesto para el 2005 es que la experiencia de elaboración puntual de estos instrumentos durante los años previos ha sentado ya las bases para un tipo de trabajo aparentemente menos directivo y más acorde con las dinámicas propias de cada escuela. Por otro lado, se abren las posibilidades para

una gestión vinculada con la planeación estratégica de la entidad federativa, e incluso con otras normales o instituciones de educación superior (Casillas y López, 2005, p. 57).

Los avances logrados y limitantes identificadas en la primera fase del programa se dejan a un lado para incursionar en una nueva lógica de planeación –ahora denominada integral– y de evaluación en la que los proyectos deberían orientarse a

[...] *incrementar la calidad* de la educación normal, especialmente en lo que refiere a *las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros de educación básica*,<sup>6</sup> mediante el fortalecimiento de procesos de planeación estatal e institucional que incidan en la gestión institucional y el desarrollo de proyectos de mejoramiento continuo en las normales públicas (Casillas y López, 2005, p. 57).

Por tanto, la planeación integral debería buscar la alineación de los objetivos de la política federal para la educación normal, con los objetivos de las autoridades estatales responsables de las normales y con los objetivos de las escuelas. Los proyectos se enfocarían a la actualización, capacitación permanente, asesoría técnico-pedagógica, materiales de apoyo, impulso al trabajo colegiado y vinculación con otras instituciones de educación superior.

En esta nueva fase, el término *dictaminación* cambió por el de *evaluación* con carácter de externa; pero con base en una metodología planteada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, a través de un formato de evaluación denominado Modelo de Términos de Referencia y una “matriz de indicadores”, instrumentos que en su conjunto dejan fuera aspectos cualitativos que den cuenta de los procesos que se viven de manera diferenciada en cada normal.

La evaluación considera indicadores en lo relativo a la eficacia: nivel de desempeño de los alumnos de 6º semestre en el Examen General de Conocimientos de Licenciatura en Educación Preescolar; nivel de desempeño de los alumnos de 6º semestre en el Examen General de Conocimientos de Licenciatura en Educación Primaria; porcentaje de docentes y directivos con

---

<sup>6</sup> Las cursivas son tomadas del texto de referencia.

el nivel de licenciatura o superior; porcentaje de alumnos que reciben tutorías y asesorías del total de la matrícula; porcentaje de escuelas normales públicas que iniciaron procesos de evaluación de planes de estudio; porcentaje de escuelas normales públicas que mejoraron su equipamiento y porcentaje de escuelas normales públicas que mejoraron su infraestructura, así como la aplicación de instrumentos para conocer la percepción de docentes y estudiantes respecto a las acciones emprendidas en su escuela, el Balance General de los Talleres Regionales para la actualización y autoevaluación del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal y de los programas que de éste se derivan, los avances en el Sistema de Seguimiento, Evaluación y Rendimiento de Cuentas y en el Sistema Informático para la Implementación.

Uno de los aspectos que destacan las evaluaciones externas del PEFEN 1.0 y 2.0, es la falta de precisión en el total de solicitudes para apoyo financiero: los cálculos que hacen los evaluadores externos (2007) indican que en el PEFEN 1.0 participaron 198 escuelas normales distribuidas en 28 entidades federativas, cifra que se incrementó en el PEFEN 2.0 a 220 escuelas de las 32 entidades del país, esta falta de precisión en los datos se debe al poco avance en la sistematización de la información; sin embargo, las estimaciones evidencian que no todas las normales participan en el programa, las razones no se conocen con certeza.

La distribución de recursos a las entidades, en las últimas dos promociones del Promin, continúa dándose de manera diferenciada a partir de criterios como el número de escuelas normales públicas que participan en el programa por entidad y la matrícula que atienden. En el cuadro 1 (ver página siguiente), se muestran las cinco entidades con mayor recurso asignado, según a dichos criterios, a simple vista, éstos justificarían la distribución aparentemente inequitativa de los recursos; sin embargo, al observar la columna de cantidad promedio por escuela por entidad, se advierte que la aplicación de estos criterios pone en desventaja a las normales que pertenecen a una entidad con mayor número de escuelas.

Otro factor que interviene en la distribución de los recursos del PEFEN, en la segunda etapa del Promin, se presenta en la distribución del presupuesto entre la autoridad estatal (Progen) y las escuelas (Profen) (ver cuadro 2, p. 124).

**Cuadro I**  
**Entidades con mayor porcentaje de recursos destinados a los Programas de Fortalecimiento de las Escuelas (Profen) a nivel nacional (2007)**

Entidad	Cantidad asignada Profen*	Porcentaje en relación con el total nacional (%)	Escuelas beneficiadas	Cantidad Promedio por escuela
Distrito Federal	27,293,390.19	10	5	5,458,678
Puebla	23,594,997.78	7	10	2,359,500
Estado de México	19,867,411.41	7	36	551,873
Nuevo León	10,690,240.19	6	5	2,138,048
Chiapas	18,401,436.49	5	16	1,150,090

*Fuente:* Informe Final de la Evaluación del Modelo de Términos de Referencia del Programa de Mejora-miento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007.

\*Cantidades expresadas en pesos mexicanos, como referencia para los lectores en otros países considé-rese el tipo de cambio promedio al 31 de diciembre de 2007, de 10.93 pesos mexicanos por un dólar estadounidense.

Fuente: Sistema de Administración Tributaria de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. [http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/tipo\\_cambio/42\\_8980.html](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/tipo_cambio/42_8980.html). Fecha de consulta 16 de febrero, 2009.

Estados como Tabasco, Querétaro y Nuevo León destinan 50% o más a los proyectos de la autoridad estatal; Colima, Campeche, Jalisco, Yucatán y Coahuila destinan más de 30 %, en este sentido, resulta una tarea pendiente revisar con detenimiento el impacto de los proyectos de las autoridades estatales en la gestión académica y administrativa de las normales para la mejora en los procesos de formación. Llama la atención que en el caso de Tabasco se destine 60% al proyecto de la autoridad estatal (Progen) y 40% se distribuya entre cinco escuelas normales participantes; sin embargo, la nula o escasa difusión de los proyectos presentados, sus avances, seguimien-tos o resultados obtenidos y la forma en que se han implementado, no per-mite tener elementos cualitativos que den cuenta de los procesos, situación contradictoria a los propósitos del programa que buscan la transparencia y rendición de cuentas.

**Cuadro 2**  
**Entidades con mayor porcentaje de recursos destinados al Programa de Fortalecimientos de la Autoridad Estatal (Progen) en relación con el porcentaje de recursos destinados a los Programas de Fortalecimiento de las Escuelas (Profen), a nivel nacional (2007)**

Entidad	Cantidad asignada al Progen	Porcentaje en relación con el total asignado a la entidad (%)	Cantidad asignada al Profen	Porcentaje en relación con el total asignado a la entidad (%)	Número de escuelas beneficiadas en relación con el total de escuelas por entidad	Cantidad Promedio por escuela
Tabasco	6,795,602.76	60	4,467,189.02	40	5 (5)	893,438
Querétaro	3,048,247.38	52	2,801,300.00	48	2 (5)	1,400,650
Nuevo León	10,690,240.19	50	10,690,240.19	50	5 (5)	2,138,048
Colima	870,480.81	44	1,108,640.00	66	1 (1)	1,108,640
Campeche	1,522,965.43	37	2,624,276.77	63	9 (12)	291,586
Jalisco	5,479,770.64	33	11,196,935.36	67	11 (11)	1,017,903
Yucatán	3,310,610.41	33	6,658,418.04	67	6 (6)	1,109,736
Coahuila	2,935,710.21	30	6,689,604.35	70	8 (8)	836,201

*Fuente:* Informe Final de la Evaluación del Modelo de Términos de Referencia del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007.

*Nota:* Las cantidades son en pesos mexicanos.

## DE LAS TENSIONES VIVIDAS

En las evaluaciones externas han participado diferentes instancias, en el cuadro 3 (ver página siguiente), se destacan los principales impactos en la organización y funcionamientos de las escuelas normales reportados por los evaluadores externos.

Como se observa en el cuadro, la mirada de las evaluaciones externas del Promin se centran en dar cuenta de un proceso gradual en la comprensión de las reglas de operación del programa, en la construcción de una planeación estratégica y de una evaluación estandarizada, proceso que marcó y

**Cuadro 3**  
**Instituciones participantes en las evaluaciones externas.**  
**Reconocimiento de los impactos del Promin en la educación normal**

Instituciones	Principales impactos identificados por las instituciones evaluadoras
Universidad Autónoma de México. Azcapotzalco. 2002	La mayoría de las escuelas normales cuentan con un PDI y un PAT. Dinamización de la vida interna de las normales. Mejoramiento de la infraestructura de los espacios escolares que en muchos casos estaban en situación de deterioro. Adquisición de materiales didácticos y bibliográficos, así como equipo tecnológico.
Universidad Iberoamericana. 2003	Las comunidades normalistas empezaron a hacer suyo el Promin. Se dio un impulso a las escuelas normales, estaban muy abandonadas, tenían pocos incentivos y funcionaban por inercia. Renovación en la gestión de las escuelas normales.
Departamento de Investigaciones Educativas. 2004	Modificación favorable de la gestión institucional. Incidencia en nuevas formas de participación en las comunidades. Actualización de materiales de apoyo y mejoramiento de la infraestructura.
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de México. Azcapotzalco. 2005	Proceso gradual en la comprensión de los objetivos del Promin. Impulso a las escuelas para favorecer la planeación participativa. Posibilidad de conocer y entender los problemas que enfrentan las escuelas.
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de México. Azcapotzalco. 2006	Existencia de un proceso de aprendizaje en el diseño y operación del programa a partir de las condiciones de cada escuela normal.
Universidad Autónoma de México. Azcapotzalco. 2007	Se muestran aspectos parciales, pero relevantes en el mejoramiento de la calidad de los egresados de las escuelas normales públicas. Se ha mejorado el nivel de habilitación de los profesores, así se aprecia en los indicadores cuantitativos. Se ha iniciado un proceso de reflexión sobre la acreditación de los planes de estudio y la certificación de los procesos de gestión.

*Fuente:* Informe Final de la Evaluación del Modelo de Términos de Referencia del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007.

continúa marcando tensiones referidas al carácter técnico administrativo del programa y al carácter académico del mismo.

Se cuidó especialmente el control de los recursos y la observancia de ciertos requisitos y procedimientos; con mayor o menor eficacia se cumplió con las tareas de información y enlace; se organizó, con diversos criterios, la dictaminación estatal y prácticamente no hubo “réplica” de las capacitaciones nacionales que tendió a delegarse en las escuelas. Durante las autoevaluaciones y el diseño de los PDI y PAT, la interlocución con los planteles fue escasa y circunscrita a proporcionar información, apresurar la entrega de los documentos, a veces a ajustar documentos finales antes de su entrega y a vigilar estrechamente el cálculo presupuestal (De Garay, 2007, p. 69).

El acento estuvo en la parte administrativa y operativa, no así en un acompañamiento continuo y sistemático para favorecer y fortalecer la concepción de planeación estratégica y la elaboración de propuestas académicas de acuerdo con las necesidades de las normales, por lo que desde las escuelas se han gestado esfuerzos diferenciados que no necesariamente apuntalaron hacia la construcción de un Proyecto Académico Institucional a largo plazo, en el que el Promin se constituyera como una herramienta para alcanzar los propósitos de dicho proyecto; el proceso se centró en una planeación anual.

Otra de las tensiones se vive entre la elaboración de informes técnicos solicitados por el Promin y la elaboración de seguimientos y evaluaciones a los proyectos implementados en las escuelas, estos últimos como insumos para la identificación de líneas de trabajo que contribuyan a la mejora de la vida académica de las escuelas.

Si bien en el cuadro se enuncia un avance en la actualización de los materiales de apoyo y un mayor número de acciones para la habilitación de los formadores de docentes, desde los procesos de las normales se han logrado algunos avances relevantes en el mejoramiento de la calidad de los egresados, se percibe la necesidad de encontrar caminos para la mejora de las prácticas de enseñanza y para el aprendizaje que redunden en una mejor formación de los estudiantes en las escuelas normales, así como la necesidad de nuevos y mejores espacios para el trabajo académico que demandan



las asesorías en el último año de estudios,<sup>7</sup> las asesorías de apoyo, tutorías a estudiantes, reuniones para el diseño e implementación de programas para la difusión y extensión cultural, de proyectos de investigación y de colectivos docentes –cuerpos académicos–.

Otra de las tensiones se presenta con el desfase entre el año fiscal que establece el programa y el calendario escolar de las escuelas normales; la elaboración del Promin coincide con el fin del ciclo escolar, el receso de verano y la planeación para el inicio del nuevo ciclo escolar, lo que provoca que el trabajo se centre en el personal de estructura con poca o nula participación de profesores y estudiantes, factores que limitan la participación de la comunidad y la apropiación del proyecto.

Las evaluaciones externas también permiten identificar otras tensiones a partir de las implicaciones para la búsqueda de recursos adicionales, en las que las preocupaciones se centran en responder a los requerimientos técnico-administrativos del Promin y al cumplimiento de las actividades comprometidas, frente a la desatención consciente o inconsciente de las actividades cotidianas inherentes a la docencia y al cumplimiento de los días efectivos de clase (Gutiérrez, 2006). Al tiempo que se avanza en las promociones del Promin, factores externos derivados de los procesos de transformación de la educación superior y de los cambios sociales también plantean tensiones e incertidumbres, como son la regulación de las profesiones que llega a las escuelas normales concretada en una política de regulación de la matrícula, que toma mayor fuerza en agosto de 2001, a través del establecimiento de criterios y recomendaciones de la autoridad federal para reducir el excedente de alumnos inscritos, diversificar la matrícula a partir de la incorporación de programas educativos de acuerdo con las necesidades de la entidad y la autorización de matrícula sólo a las escuelas con capacidad académica; frente a estos planteamientos, los criterios para la asignación de financiamiento no regular a las escuelas normales a través del Promin deberán buscar otras fórmulas que no sea el número de escuelas y matrícula por entidad.

---

<sup>7</sup> En el último año, los estudiantes normalistas realizan prácticas intensivas en las escuelas de educación preescolar, primaria o secundaria, de acuerdo con la licenciatura que cursen.

La certificación es otra de las políticas expresada no sólo en la certificación de procesos administrativos, sino también en la implementación del examen de ingreso al servicio docente, el concurso de oposición para la designación de directores y el ingreso de personal docente a las escuelas normales, muy recientemente ésta ha iniciado su implementación; sin embargo, los procesos se han visto interrumpidos o matizados por la presencia de un sindicato que obstaculiza la transparencia del proceso. Como se aprecia, las tensiones que viven las escuelas normales son múltiples y se expresan a partir de la forma en que se concreta el trabajo al interior de cada una de ellas.

#### DE LAS TAREAS PENDIENTES

Hablar del tránsito de las escuelas normales como instituciones de educación superior es hablar de un proceso “acelerado”, en el que se presentan rupturas, quiebres, desfases y continuidades en el funcionamiento y organización de las normales, ante políticas y reformas cada vez más orientadas hacia esquemas neoliberales de evaluación y financiamiento, que demandan nuevas identidades docentes; este proceso ha colocado al sistema de formación docente en México en un momento de oportunidad, pero también de amenaza, en un momento en que el pasado y el presente cobra relevancia para la construcción de un futuro que demanda nuevas prácticas educativas, una nueva forma de gestión, repensar la formación de docentes para enfrentar las demandas de una educación del siglo XXI cada vez más emergente.

La transición revela con claridad quiénes son actores y quiénes simulan serlo; revela y desnuda a la sociedad, al sector empresarial, a los partidos y a las organizaciones sindicales. Desnuda al sistema educativo, sus fortalezas y debilidades, sus logros y los desafíos a los que se enfrenta [...] La transición es al mismo tiempo un proceso de desintegración y uno de integración, porque altera la normatividad interna, los esquemas institucionales y orgánicos tanto de los sistemas educativos como de la educación misma. La transición también debe ser vista como un espacio de autonomía. Así la transición es un espacio de libertad (Jiménez, 2007, p. 298).

Y surgen cuestionamientos, ¿de qué forma las escuelas normales pueden reconstruirse como instituciones de educación superior cuando continúan su operatividad desde una política descentralizada-centralizada y en la que la intervención del sindicato gana cada vez más espacios?, ¿desde una lógica de estándares y evaluación de las escuelas normales, en la que se tiene mayor claridad sobre el qué y cómo evaluar –insumos y procesos–, pero no sobre el “producto final” que se quiere?, ¿desde un programa que establece y fija las reglas de operación para acceder a financiamientos diferenciados entre las escuelas y, que marcan la exclusión y desintegración del propio sistema?, ¿cuál es el grado de autonomía y libertad que requieren las escuelas normales para enfrentar la formación de docentes que la educación básica y la sociedad demandan?, ¿cómo darle sentido y significado a un proyecto académico de las escuelas normales como instituciones de educación superior que recupere su función social como instituciones formadoras de docentes para la educación básica?, ¿de qué manera transitar de una concepción de calidad fundamentada en indicadores cuantitativos a una calidad de la educación, que, de acuerdo con Díaz y Espinosa (2001), responda a las necesidades propias del lugar, del contexto, de las condiciones que enfrentan las normales y de las necesidades formativas de los sujetos que en ellas participan?

En el transitar de las normales por las diferentes reformas y programas para su fortalecimiento, las escuelas aún “más reacias al cambio, han tenido que emprender su transformación, sea para adaptarse al cambio del sistema educativo, para aprovechar los incentivos ofrecidos por una política que expresamente busca la reforma o para sobrevivir con recursos cada vez más escasos” (Arnaut, 2003, p. 40).

Su tránsito ha permitido identificar tensiones que se presentan en la cotidianidad de la vida escolar, y también aspectos de la cultura y dinámica institucional que requieren de un mayor esfuerzo para su transformación, así como el surgimiento de nuevos retos; las escuelas normales, dependiendo de sus circunstancias y condiciones, tendrán que buscar nuevas formas de participación y construcción de líneas de trabajo que responden a desafíos, como los siguientes:

- Atender la formación desarticulada de las plantas académicas de las normales. No se ha logrado diseñar y operar una estrategia de mediano y largo plazo en la formación de maestros y directivos de las instituciones. En este punto se observa una débil vinculación entre las necesidades de la educación y el desarrollo profesional de los docentes, Ezpeleta (2004) señala que la profesionalización de los docentes con base en el diseño de trayectorias profesionales abre un camino diferente con posibilidades de obtener mejores resultados.
- Trabajar en las escuelas una gestión incluyente y colaborativa, que no dé pauta a la conformación de una élite con un saber especializado para la planeación estratégica e integral, alejado del conocimiento y reconocimiento del trabajo docente en las escuelas, de las necesidades de formación de sus docentes que enfrentan en el aquí y en el ahora los desafíos de una educación para el siglo XXI; parte de esta gestión incluyente y colaborativa deberá encontrar su punto de articulación y de equilibrio con los planes e informes de trabajo semestrales de los docentes, así como en la creación y revisión de normas y lineamientos para el trabajo académico que no privilegien la antigüedad en el sistema, ni la atribución personal.
- Plantear formas de organización en las que se aprecie una propuesta de trabajo sistemática que responda a las necesidades de una educación superior: docencia, investigación, instrucción a estudiantes y trabajo colaborativo; en este sentido se observa la necesidad de reorganizar el trabajo docente, la gestión del tiempo, la asignación de comisiones y asignaturas a los docentes, así como revisar si se cuenta con el personal docente necesario, al respecto, se observa una tendencia a la contracción de la planta docente en las escuelas normales propiciado por un incremento mínimo de plazas para el personal académico, basta señalar que en la década de los noventa fue sólo de 8.7% frente a 82.4% en las instituciones de educación superior (ANUIES, 2000), situación que se agrava con la política de retiro voluntario que en los últimos años ha propiciado la jubilación de personal docente y de apoyo, así como el congelamiento de las plazas para la educación pública en general.

- Reconstruir el sentido y significado del trabajo colegiado y sus implicaciones para la transformación del trabajo académico orientado a la revisión y transformación de las prácticas de enseñanza; la vinculación con las escuelas de prácticas desde una perspectiva de inmersión en la construcción del campo objeto de estudio y de intervención; la colaboración y formación de los tutores en las escuelas de práctica, y la reorientación en el trabajo de acompañamiento en las jornadas de prácticas y observación docente.
- Frente a la ubicación de la educación normal en la Subsecretaría de Educación Superior, caracterizada esta última por una lógica de operación administrativa, financiera y académica alejada de la educación básica, en la que las normales han adquirido su identidad profesional y reconocimiento social, es necesario aclarar las diferencias entre la formación profesional y científica propia de las universidades y la formación profesional de docentes para la educación básica, cuyas capacidades son específicas y no sustituibles por programas formativos en ciencias sociales con especialización en educación (De Garay, 2007).

Por último, cabe enfatizar que la operación y vigencia del Promin depende de recursos extraordinarios en el presupuesto anual ejecutivo, lo cual no garantiza su continuidad, esto coloca a las escuelas normales en la misma lógica que las instituciones de educación superior para la búsqueda de recursos y apoyos,

¿Ello significará el fortalecimiento o fin de estas instituciones?, ¿estas instituciones tienen la capacidad para involucrarse en estas dinámicas?, finalmente puede ser pertinente otra pregunta, ¿el Promin pretende apoyar a las escuelas normales para que continúen en su tarea en la formación de docentes o bien buscan transformarlas a fin de alejarlas de su tarea inicial, eliminar su identidad y acabar con ellas a mediano plazo [y gradualmente]? (Gutiérrez, 2006, pp. 15-16).

El reciente proceso de revisión y ajuste a las reglas de operación del programa, que como resultado plantea a las normales concursar por un financiamiento a dos años, Promin 2009-2011, coloca a las escuelas en un

momento coyuntural, de los resultados que se obtengan en la dictaminación de sus proyectos dependerá en gran medida la continuidad del apoyo financiero para los procesos de mejora.

Como se muestra en los diferentes apartados del escrito, las escuelas normales, particularmente en los últimos ocho años, han vivido un proceso acelerado para la implementación de una reforma que muestra continuidad en su eje rector: planeación y evaluación como instrumentos para la obtención de financiamiento no regular; más allá de los logros, transformaciones y tareas pendientes, se muestran olvidos, propósitos incumplidos, contradicciones, descuidos y omisiones, en los que están implicadas no sólo las escuelas normales y sus comunidades educativas, también figuran con mayor o menor responsabilidad las autoridades federales y estatales, los comités dictaminadores, las instituciones que han participado en las evaluaciones externas, los docentes y especialistas de instituciones y organizaciones de educación superior que han acompañado el desarrollo de proyectos específicos, y las prácticas de un sindicato fortalecido por el propio Estado.

Si bien corresponde a las escuelas normales buscar caminos, también es cierto que se requiere un mayor margen de autonomía para su organización académica y administrativa, programas equitativos y no excluyentes, el acompañamiento de instituciones y organizaciones de educación superior que conozcan y se involucren responsablemente en los procesos para la mejora de la educación normal y de la educación básica. Se requiere de políticas y reformas pertinentes y congruentes, así como de un acompañamiento firme y decidido para la mejora de la educación pública.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI, las líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México. Recuperado el 27 de diciembre de 2008 de <http://www.anui.es.mx/index1024.html>
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP.

- Arnaut, Alberto (2003). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. En *Educación 2001* (México), (año IX), 102, noviembre, 38-55.
- Arregui, Patricia (2007). *Autonomía y regulación externa: tensiones en la profesionalización docente*. En Tenti, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 247-256). Argentina: Siglo XXI.
- Casillas, Miguel y Romualdo López (coords.) (2005). Evaluación externa del Programa de mejoramiento institucional de las Escuelas Normales Públicas. Promin 2005. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- Czarny, Gabriela (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Cuaderno de discusión núm. 16. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de maestros en educación básica. México: SEP.
- Díaz, Ángel y Catalina Espinosa (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. España: Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 25 (enero-abril), 17-41.
- De Garay, Adrián (coord.) (2007). Informe Final de la Evaluación del Modelo de Términos de Referencia (TR1) del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- Ezpeleta, Justa y Oralia Bonilla (2004). Tercera evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas Promin. Informe Final. Departamento de Investigaciones Educativas. México: Cinvestav-IPN.
- Gutiérrez, Catalina (2006). El Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales en el Gobierno del Cambio. En *Reencuentro*, 45 (mayo). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Jiménez, Edgar (2007). *Formación docente y el contexto de América Latina*. En Tenti, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 289-302). Argentina: Siglo XXI.
- Luengo, Enrique (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. UNESCO.

Marín, Álvaro. El análisis de la educación superior en México mediante la teoría del caos. Recuperado el 12 de enero de 2009 de <http://sincronia.cucsb.udg.mx/caos.htm>

Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Documento Rector (2004). SEBYN-DGN-SEP.

Sandoval, Etelvina (coord.) (2008). *Tendencias y retos en la formación inicial y desarrollo profesional docente en la región de América del Norte. Documento analítico*. Proyecto Subregional Hemisférico: Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte. SEP-OEA-Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 27 de diciembre de 2008 de [http://hemisferico.ajusco.upn.mx/psb\\_sp/doc\\_analitico\\_integrado.pdf](http://hemisferico.ajusco.upn.mx/psb_sp/doc_analitico_integrado.pdf).

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

Reyes, Ramiro y Rosa Zúñiga (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C.



## **Parte II**

# **Experiencias en la formación de maestros**



## CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: ENSEÑANZA PARA LA DIVERSIDAD EN LA ERA DE LA ESTANDARIZACIÓN

REBECCA M. SÁNCHEZ Y CATHY GUTIERREZ-GOMEZ  
*UNIVERSIDAD DE NUEVO MÉXICO,  
ESTADOS UNIDOS*

En Estados Unidos, la ley instituida en 2001 llamada Que Ningún Niño Se quede Atrás (NCLB por sus siglas en inglés), así como su posterior interpretación y aplicación, han dado lugar a una mayor estandarización de la enseñanza en las escuelas públicas (England, 2005). Este modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la igualdad es obligatorio a nivel federal y local. A menudo, los administradores de las escuelas reproducen este movimiento con la adopción de un plan de estudios estandarizado, e incluso, en ocasiones ya escrito (Borko, Liston y Whitcomb, 2007). Los estudiantes cada vez están más expuestos a una instrucción de bajo aprovechamiento, traducido en una disminución del currículo (Hargreaves y Shirley, 2008). En este sistema uniforme, el papel del profesor es el de técnico que aplica una receta desarrollada por las entidades del gobierno y los editores de libros de texto, en lugar de la de un facilitador, pensador crítico, detector de problemas, buscador creativo y planificador.

Los programas de actualización de docentes han sentido la presión de este sistema estandarizado. En muchos casos la formación inicial también se reduce a un esfuerzo científico y positivista. Esto es evidente en los estándares que se promueven para la formación inicial. Tales programas

ahora tienen un conjunto de normas concretas que pueden evaluarse numéricamente y por organismos de acreditación (Beyer, 2002). Posiblemente algunas normas son necesarias para promover la excelencia en la profesión; sin embargo, ignoran las diferencias locales y regionales, comprometiendo así la capacidad de los futuros docentes para abordar críticamente la diversidad (Beyer, 2002). La diversidad en nuestro país, estado y comunidad refleja una falta de homogeneidad en términos socioeconómicos, de raza, etnia, religión, idioma, sexo, capacidad u orientación sexual. Además, cuando ciertas normas nacionales se aplican a gran escala en programas de capacitación de profesores, la atención a la diversidad social y cultural, así como las realidades económicas de la población de una región suelen ignorarse (Cochran-Smith, 2004). Al dedicar tanto tiempo a la atención y cumplimiento de las normas nacionales, los formadores de docentes tienen menos espacio en sus clases y programas para fomentar el trabajo intelectual, la creatividad, el pensamiento crítico y la acción (Beyer, 2002). La estandarización en la formación de docentes<sup>1</sup> deja poco margen para la innovación y las alternativas en la formación docente.

Sin embargo, los profesores y formadores de docentes por igual pueden atestiguar el hecho de que la enseñanza no es solamente una actividad técnica que pueda reducirse a un conjunto específico de habilidades (Beyer, 2002). La enseñanza es, o debería ser, un proceso dinámico que prepare a los estudiantes para contribuir a solucionar los problemas del mañana. Los educadores de docentes y los maestros deben adoptar una visión más amplia de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza es compleja y, como Borko, Liston y Whitcomb (2007) sugieren, los educadores de todos los niveles deben ser críticos; si fuera necesario, resistir las prescripciones o estandarización de la profesión, porque el currículo y metodología normalizada no siempre se ajustan a las necesidades de todos los estudiantes (England, 2005). Los programas de formación de docentes, poco a poco, están comenzando a reaccionar contra las normas de estandarización al cuestionarse sobre el liderazgo, la promoción de cierto grado de autonomía

---

<sup>1</sup> Para mayor información respecto a la forma como operan los estándares en la formación inicial, véase el sitio Web del Consejo Nacional de Acreditación para la Formación Docente (The National Council for Accreditation of Teacher Education) en <http://www.ncate.org>

y la defensa de programas innovadores que no encajan en el molde burocrático (Gibson, 2003). De manera colectiva, las reacciones y respuestas de los programas e instituciones de formación docente representan una amplia posibilidad de mantener los programas que atienden la diversidad y de formar maestros preparados para atenderla.

Un ejemplo de este tipo de respuesta es el proyecto generalizado llamado *Crea tu Propio Programa*. Estos programas pretenden reclutar y apoyar a los miembros de una comunidad para convertirse en maestros. Muchos reclutan auxiliares educativos que actualmente trabajan en las aulas como personal de apoyo y que, por lo general, perciben un salario bajo. De este modo, las universidades suelen crear cursos especiales para ayudar a estos estudiantes, pero a pesar de que está presente en los programas de formación docente a nivel nacional, un programa de este tipo resulta ser diferente en Nuevo México en contraste con otras universidades. Por necesidad, en Nuevo México, estos programas reclutan profesores de zonas rurales de hispanos y de comunidades indígenas quienes pueden atender mejor y más fácilmente las necesidades de los estudiantes.

Otros ejemplos de resistencia a la estandarización los encontramos en la comunidad formadora de docentes y en las asociaciones escolares, las cuales se dan a la tarea de asignar proyectos que abordan la diversidad o crean cursos específicos relacionados con la atención a la misma. Hargreaves y Shirley (2008) señalan que cuando los profesores luchan activamente en sus escuelas hay una menor tendencia a la adopción de programas estandarizados. Los formadores de docentes y los maestros que se forman deben también desarrollar habilidades para la profesión (Borko, Liston y Whitcomb, 2007). Corresponderá a los profesionales de la educación redefinir lo que es importante y dar prioridad a otros conocimientos (Hargreaves y Shirley, 2008). Cuando los profesores son pasivos y callados, las fuerzas externas tienen más poder para crear auténticas políticas nacionales que restringen el currículo y limitan la capacidad de los docentes para trabajar como agentes de cambio en diversas comunidades.

En este artículo describiremos las respuestas que hemos dado a la situación que enfrentamos en la formación docente hoy en día. Nosotras somos formadoras de docentes en la Universidad de Nuevo México (UNM), la cual

se encuentra ubicada en un entorno urbano en el centro de un gran estado rural.<sup>2</sup> Al igual que otros programas de formación docente en nuestro país, los programas de preparación para futuros profesores en la Universidad de Nuevo México se ven atrapados en el dilema de tener que cumplir las normas estatales y nacionales, al mismo tiempo que requiere una preparación de maestros que atienda las necesidades de nuestra población estudiantil diversa. Es así que en primer lugar se describirá el programa de preparación de maestros de primaria y se hará un bosquejo de la estrategia de intervención pedagógica utilizada: el empleo de historias orales en un curso de metodología de ciencias sociales. En un segundo apartado se describirá el programa de atención a niños pequeños y su programa curricular de intervención: un conjunto de cursos y estrategias para la asignación de escuelas de práctica a profesores en formación.

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMARIA

Hay dos vías para formar profesores de primaria en la Universidad de Nuevo México: a nivel licenciatura y a nivel posgrado. Los candidatos a profesores a nivel licenciatura deben cubrir los créditos que señala la Universidad en las asignaturas de ciencias sociales, humanidades y ciencias durante los dos primeros años, así como tomar cursos relacionados de psicología educativa, diversidad educativa, lingüística y tecnología educativa.<sup>3</sup> Con el fin de comenzar una serie de cursos específicos (clases de metodología y de acercamiento a la práctica), los estudiantes debieron de haber sido aceptados en el programa de enseñanza en educación primaria después del primer año de Universidad. Los alumnos egresados de una licenciatura que ya cuentan con créditos en algún área relacionada o que ya tienen algunas materias cursadas de alguna maestría pueden terminar el programa de formación.

<sup>2</sup> Para una descripción demográfica de la población del estado, consúltese la Oficina de Censo de Estados Unidos en la dirección electrónica: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/35000.html>. Para comprender la diversidad de la población estudiantil en la Universidad de Nuevo México, véanse las listas de inscripción en <http://registrar.unm.edu>

<sup>3</sup> El sitio Web de la Facultad de Educación contiene ligas de todos los programas y de los cursos requeridos en <http://coe.unm.edu>

Una vez aceptados, todos estos alumnos inician un programa de tres semestres con actividades tanto en el aula como en el campo. En el primer y segundo semestres de esta secuencia de cursos, el futuro docente toma cuatro clases de metodología de la enseñanza (en grupo). En el primer semestre hay un día a la semana de estancia en la escuela; en el segundo, la práctica de campo aumenta a dos días a la semana. Hay también un seminario para abordar las cuestiones relacionadas con la práctica de campo.

En el tercer y último semestre el profesor en formación se vuelve practicante de tiempo completo y pasa cinco días a la semana en el aula.<sup>4</sup> Bajo la supervisión y tutoría de maestros expertos, los futuros maestros se mantienen activos en todos los aspectos de la vida escolar y del aula. Son evaluados de acuerdo con las competencias docentes que establece Nuevo México y en el marco de los requerimientos de la Facultad de Educación. Al final del semestre, si se ha completado con éxito todo el programa y cumplido con los requisitos de certificación, inclusive el haber aprobado las pruebas estandarizadas, podrán recibir su permiso de trabajo.<sup>5</sup>

### **Posibilidades y desafíos asociados**

#### **con la diversidad: Programa de Educación Primaria**

En el Programa de Educación Primaria de la UNM, los profesores de la facultad reconocen la necesidad de preparar a los profesores para trabajar en diversos contextos escolares con alumnos que provienen de un amplio espectro de la sociedad. La investigación sobre la formación del profesorado indica que existen numerosos caminos para preparar a los docentes para la diversidad, desde ofrecerles un programa específico hasta la integración de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes en todo el programa, o bien, proporcionar una amplia gama de experiencias en las prácticas de campo (Cochran-Smith, 2004; Gay y Kirkland, 2003; Howard, 2003; Darling-Hammond, 2002). La tarea comienza por ayudar a los profesores

<sup>4</sup> El Programa de Educación Primaria intenta ofrecer lugares para practicar en escuelas ubicadas en diferentes áreas de la ciudad para que se refleje la diversidad de la región (étnica, socioeconómica, racial, lingüística, entre otros).

<sup>5</sup> El Departamento de Educación Pública del Estado de Nuevo México dicta los requerimientos para la acreditación en <http://www.ped.state.nm.us>

en formación a identificar en ellos la manera como les impacta la cultura y la experiencia previa. Todos nuestros profesores en formación toman una asignatura llamada Enseñanza del Estudiante Lingüísticamente Diferente. Esta clase aborda cuestiones de diversidad y del lenguaje a profundidad así como la manera en que ambos aspectos tienen un papel en las aulas y las comunidades. Se anima a los estudiantes a asumir la responsabilidad de aplicar estrategias y de preparar programas de estudio que respondan a las necesidades específicas de las diversas lenguas y culturas estudiantiles. También les ayudamos a comprender que si no analizan sus actitudes, creencias y opiniones respecto a la diversidad de niños, podrían alterar involuntariamente sus expectativas en la capacidad y logro del estudiante. Con esta clase como base teórica, se refuerzan las propuestas que surgen de esta clase a lo largo del programa. En la siguiente sección se describe un proyecto de investigación y enseñanza incrustada en una clase de metodología obligatoria que alienta a los estudiantes a explorar la diversidad, al mismo tiempo que aprenden ciencias sociales, pedagogía, investigación histórica e historia personal.

### **Historias orales en una clase de Metodología de las Ciencias Sociales**

[...] Me he asegurado de que mis hijos y mis nietos tengan bien aprendida la historia de nuestro pasado. Las historias tienen vida propia. Crecen al mismo tiempo que los niños y quizás nos olvidemos de las pequeñas cosas que una vez fueron, pero las cultivamos sólo porque respetamos lo que había en el comienzo (Elphinstone, 2000, p. 25).

La cita anterior de la novela histórica titulada *The Sea Road* (Elphinstone, 2000), me recuerda el valor de pasar las historias de generación en generación en la tradición oral. Aunque la cita proviene de una obra de ficción, la llevo conmigo en mi labor como formadora de profesores en la multiculturalidad y en las ciencias sociales. En la clase que impartí en el segundo año de universidad, mis alumnos tienen la tarea de completar una historia oral para fortalecer su interés y entusiasmo por los estudios sociales; para darles los elementos para que se puedan volver investigadores históricos y puedan participar en una actividad de enseñanza multicultural



auténtica. Los profesores en formación de educación primaria a menudo comienzan su programa de formación docente con sentimientos y actitudes entremezcladas respecto a los estudios sociales. La aprehensión, la negatividad, la inexperiencia y un conocimiento limitado de ciencias sociales surgen de una variedad de experiencias de enseñanza propias.

Trabajé con la historia oral por lo que aprendí respecto a mis alumnos y sus experiencias anteriores con las ciencias sociales. Empecé el semestre pidiéndoles que escribieran una autobiografía. Esta tarea en clase les exige reflexionar sobre experiencias propias como estudiantes de ciencias sociales. Las autobiografías revelan sistemáticamente algunas formas en que han aprendido las ciencias sociales. En las tareas, la mayoría de los estudiantes revelan que no se sienten preparados para enseñar esta asignatura, ya que sólo pueden recordar las clases y las actividades basadas en los libros de texto consistentes en la lectura de un pasaje y la resolución de la sección de preguntas al final de la lectura.

La mayoría también manifiesta que no ha estudiado la cultura local, ni a las personas, lugares y acontecimientos que constituyen a su comunidad. Además, siempre hay muchos estudiantes que no tienen ningún recuerdo de cómo les enseñaron las ciencias sociales. Como cabe esperar, estas experiencias pasivas, aburridas y, a veces, negativas provocan en el profesor en formación angustia e inseguridad cuando se trata de enseñar ciencias sociales (Pruyn, Hayworth y Sánchez, 2006; Kincheloe, 2001). Además, los estudiantes están desconcertados en lo que se refiere a integrar el currículo y la pedagogía a la diversidad. Si bien han cursado la asignatura de atención a la diversidad antes del curso de metodología de las ciencias sociales, no han solidificado ni explorado ejemplos concretos de la realidad curricular, pedagógica y de disposición en la praxis multicultural (Banks, 2006; England, 2005).

La historia oral es un intento de hacer participar a mis estudiantes en una experiencia auténtica de ciencias sociales. La historia oral es un medio por el cual los individuos, en este caso profesores en formación de educación primaria, recopilan las historias de una o más personas de otra generación (Dickson, Heyler, Romano y Reilly, 2006; Richie, 2003; Perks y Thomson, 1998). En nuestra clase, los estudiantes reciben las siguientes indicaciones para su proceso:

1. Decide a quién deseas entrevistar y escribe notas sobre el porqué.
2. Establece una cita con la persona que deseas entrevistar.
3. Investiga los acontecimientos históricos que han ocurrido en la vida de esta persona para contar con un punto de referencia.
4. Realiza una entrevista grabada que comience con la fecha, hora, lugar y nombre completo de la persona. Pregunta acerca de los padres y miembros de la familia.
5. Pide a la persona que hable de aquellos recuerdos que son importantes en su vida. Haz preguntas para obtener más detalles acerca de estos acontecimientos.
6. Una vez que grabaste la historia, escucha y encuentra sentido y significado en este recuerdo. Lleva a cabo alguna investigación adicional sobre el periodo histórico, lugares, sucesos y temas que se describen en la entrevista.

Como profesores en formación llevan a cabo sus entrevistas y la investigación histórica; documentan las historias, perspectivas y experiencias que a menudo se omiten, o bien, se presentan con declaraciones insuficientes o falsas acorde al registro histórico documentado. Esta estrategia de búsqueda auténtica valora el uso de la lengua nativa y las prácticas locales de la lengua del entrevistado. La transmisión de recuerdos en la tradición oral es una forma importante en que las personas de diversos grupos cultivan, mantienen y preservan su historia. Los grupos indígenas a menudo se basan exclusivamente en la tradición oral para transmitir su preciada sabiduría y conocimiento sagrado. Compartir sus conocimientos a través de la historia oral se traduce en una forma de saber estableciendo relaciones. Tanto el entrevistado como el entrevistador crean en conjunto un significado a medida que se va desarrollando la historia (Bloom, 1998).

### **Respuesta del estudiante**

En una clase de metodología de las ciencias sociales reciente, los estudiantes seleccionaron a parientes, amigos y colegas para las entrevistas de la historia oral. El contenido histórico que recogieron fue extenso; los estudiantes fueron capaces de reunir historias que van desde el impacto personal de la

Gran Depresión hasta intrincadas historias sobre la vida en el medio rural del suroeste de varias generaciones pasadas. Las entrevistas revelaron también información acerca de numerosas prácticas culturales y patrones de lenguaje, incluida la sintaxis, la semántica y el léxico que se están volviendo obsoletos. Cuando los profesores en formación entrevistaron a sus familiares descubrieron también algunos talentos, historias de familia relacionadas con la lucha y el dolor, e información nueva sobre sus seres queridos a los que han conocido toda su vida. Por ejemplo, una futura profesora llamada María,<sup>6</sup> quien entrevistó a su madre, obtuvo importantes revelaciones sobre las diferencias de clase que existían en ambos lados de su familia. Esta revelación ayudó a María a comprender cosas nuevas sobre la dinámica familiar que ha experimentado a lo largo de su vida. Otro estudiante, James, quien también entrevistó a su madre, se enteró de que ella fue fundamental en el desarrollo de tecnología muy importante para salvar vidas en las unidades neonatales. La tarea resultó ser profundamente personal y los estudiantes a menudo se transforman por la historia familiar que presentan.

Otro elemento fascinante de esta tarea asignada es que hemos podido lograr conexiones en nuestra clase de metodología con la ayuda de la investigación y las entrevistas. Enriquecer las relaciones personales es un elemento importante de aulas multiculturales y estas conexiones se lograron como consecuencia de esta tarea. Por ejemplo, cuando entrevistó Manuel a su abuela, ella se describe viviendo en un albergue militar en un pequeño pueblo en Nuevo México tras la Segunda Guerra Mundial después de que su marido regresó de la guerra. Mis abuelos vivieron en el mismo albergue durante ese periodo. Cuando Manuel compartió la foto de sus abuelos posando de pie frente al albergue, lo reconocí inmediatamente porque mis abuelos tienen un retrato similar. En otro caso, Esperanza declaró que su hermano más joven había nacido prematuramente en California y se habían beneficiado de las tecnologías médicas desarrolladas por la madre de James. En nuestra diversidad se pudieron identificar lugares geográficos distintos, momentos importantes que fueron subestimados y gente que nos conectaba como grupo.

---

<sup>6</sup> Los nombres de María, Manuel, Santiago, Esperanza, Felicia y Sarah son ficticios a fin de proteger la privacidad de los estudiantes.

Otro miembro de la clase entrevistó a un individuo que había estado relacionado con una escuela durante muchos años. Sarah entrevistó a un profesor de matemáticas que ha permanecido en la misma escuela durante más de 30 años. Su proyecto de historia oral identificó cambios en la demografía de la comunidad escolar, así como cambios pedagógicos y curriculares en el medio ambiente escolar y en los valores de la cultura adolescente. La ventaja multicultural para Sarah fue que al entrevistar a un maestro con tal legado, se enteró de la diversidad de los estudiantes que asisten a la escuela. Los cambios demográficos de nuestra ciudad fueron el tema central: la urbanización, el aburguesamiento y los patrones culturales descritos por el entrevistado. Esta profesora en formación fue capaz de hacer una valiosa contribución a la historia de la escuela.

La vivencia de participar en auténticas investigaciones históricas utilizando el proceso de la historia oral es benéfica para los futuros profesores en nuestro curso. Los estudiantes son capaces de adquirir la experiencia técnica, de imaginar las posibilidades curriculares y de explorar una pedagogía atractiva que sea accesible a todos los estudiantes.

La actividad de la historia oral nos apoya en cinco propósitos importantes del curso de metodología de las ciencias sociales. En primer lugar, es una forma para que los profesores en formación lleven a cabo auténticas investigaciones históricas relacionadas con las personas cuyas historias y narraciones no siempre están incluidas en los textos de ciencias sociales estudiados. Esta recuperación histórica es un componente necesario y noble de la educación multicultural, ya que democratiza el currículo. En segundo lugar, fáculata a los futuros docentes y los hace concebirse a sí mismos como historiadores y como tales enriquecen el contenido de la historia mediante la inserción de las perspectivas de las personas de la localidad. En tercer lugar, la actividad alienta a los profesores en formación a investigar en sus propias áreas de interés –otro de los requisitos de la educación multicultural– (Banks, 2006; Howard, 2003). El cuarto propósito es ayudar a los profesores en formación a conectarse con la historia local, la cultura y el lugar, y establecer paralelismos entre la historia canónica y las historias vividas por las personas. Por último, los profesores en formación adquieren experiencia al realizar un proceso de investigación que pueden utilizar con la diversidad de

estudiantes de sus propias aulas. Una vez que han practicado este proceso estarán mejor preparados para utilizarlo en su propia labor en el aula. Serán capaces de enseñar a los niños cómo llevar a cabo historias orales.

Como grupo, los futuros profesores identificaron muchos beneficios para los estudiantes con la historia oral. La siguiente lista destaca algunas de las conclusiones a las que llegaron en una discusión grabada en clase:

- La historia oral ayuda a los estudiantes a conectarse con el pasado y los estudiantes se vuelven los historiadores.
- La historia se hace personal para los estudiantes a través del proceso de investigación de la historia oral.
- Los estudiantes pueden investigar la historia desde la perspectiva de sus propias familias.
- Las historias y experiencias de las familias y miembros de la comunidad son importantes, por lo tanto, deben valorarse y documentarse.
- El proyecto integra la tecnología en todo el proceso de investigación para recolectar y presentar la información.
- La historia oral desarrolla habilidades para la comunicación: escuchar, leer, hablar y escribir.
- La recolección de historias orales alienta a mantener conversaciones con la familia y la comunidad.
- La historia oral puede animar a los niños a pensar en un tiempo histórico de manera concreta y desarrollarla apropiadamente.
- Las lenguas nativas se pueden utilizar e incluir en el registro histórico.

La actividad de la historia oral ha tenido éxito en mi curso de metodología de las ciencias sociales. Los profesores en formación aprenden una valiosa técnica de investigación para fomentar el pensamiento histórico y también para el desarrollo del currículo y de la enseñanza en la diversidad. Mis estudiantes expresaron su agradecimiento por la asignación de esta tarea y por motivos personales. Felicia, que entrevistó a su abuela, concluyó su presentación con lágrimas en los ojos. Ella describe conmovedoramente que no logró grabar a su abuelo antes de morir. Numerosos estudiantes informaron que se trataba de una experiencia de transformación que los llevó a estar

más cerca de sus propios familiares y comunidades. Aunque esta actividad destaca los esfuerzos realizados por un solo miembro de la facultad en una clase de formación inicial, éste es un ejemplo de cómo los formadores de docentes pueden incorporar tareas que abordan tanto las necesidades curriculares y pedagógicas como los temas de diversidad y multiculturalidad. En el siguiente apartado, se describirán las estrategias curriculares para apoyar los esfuerzos de adaptación a la diversidad, al tiempo que se ajustan a los nuevos requerimientos en el ámbito de la educación preescolar.

## EDUCACIÓN PREESCOLAR MULTICULTURAL

El Programa de Educación Preescolar Multicultural (ECME por sus siglas en inglés) es un programa de preparación de futuros docentes a nivel licenciatura en la Universidad de Nuevo México. Los estudiantes que completan este programa egresan con el grado de Licenciatura en Educación Preescolar Multicultural y adquieren las competencias necesarias para poder solicitar la licencia para enseñar a niños desde recién nacidos hasta el tercer grado en el Departamento de Educación Pública de Nuevo México. Junto con los requisitos de cursos de formación general básica y los cursos específicos, los estudiantes toman cuatro semestres de experiencia práctica, y en el último realizan prácticas de enseñanza de tiempo completo.

### **Desafíos y oportunidades asociados con la diversidad:**

#### **Programa de Educación Preescolar Multicultural**

En respuesta a las exigencias de la ley NCLB (2001) que demanda un plan de estudios más estricto y estructurado en los contenidos para la educación preescolar, el estado de Nuevo México instituyó nuevos requisitos para el programa de certificación en educación preescolar. Los actuales requisitos entraron en vigor en el año 2006. Los cambios más significativos en el programa incluyen la inserción de dos cursos de metodología para la enseñanza de la lectura, cursos de metodología para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, y cambios en la estructura de las asignaturas de acercamiento a la práctica de campo.

Muchos profesionales que enseñan en la edad preescolar no están de acuerdo con estos cambios, ya que los consideran como una imposición directa de programas con una orientación más académica en contraposición con aquellos que se centran en el desarrollo de los niños y las familias (Copples y Bredekemp, 2009). Algunas organizaciones profesionales de educación preescolar, tales como la Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC por sus siglas en inglés)<sup>7</sup> y la Asociación Internacional de Educación para la Infancia (IECA por sus siglas en inglés) tienen una larga historia en la promoción de principios y normas para la infancia basadas en teorías de desarrollo e investigaciones. Estas perspectivas de conflicto filosófico y pedagógico crean tensión entre las políticas gubernamentales y la práctica profesional.

Este conflicto es más evidente en dos ámbitos particulares de nuestro programa de Educación Preescolar Multicultural. El primero, al ser parte de la Facultad de Educación, a menudo este programa es mal entendido y se considera como una preparación para cuidadoras o niñeras en lugar de una línea de especialización. Por lo tanto, pocas personas fuera de éste comprenden realmente el efecto de los cambios en el plan de estudios. El segundo ámbito tiene lugar en las aulas de las escuelas públicas donde se lleva a practicar a los estudiantes y donde este programa tiene conflictos filosóficos y pedagógicos. El Programa de Educación Preescolar Multicultural promueve un enfoque integrado en los programas de estudios que incorpora las mejores prácticas y dogmas de la educación preescolar. Los profesores de este programa aprenden a incorporar todas las áreas de contenido en un currículo que respete la forma como los niños pequeños se desarrollan y aprenden mejor. Esto significa que el currículo tendrá en cuenta lo más apropiado para un desarrollo cultural e individual de los niños. Además, también podría significar trabajar con un enfoque basado en el juego o en un centro de aprendizaje, en lugar de uno académico enfocado en hojas de trabajo o libros de texto. Lamentablemente estas creencias y prácticas no son susceptibles a ser apoyadas cuando las escuelas están obligadas a ad-

---

<sup>7</sup> NAEYC es la acreditación del programa preescolar del Consejo Nacional de Acreditación para la Formación Docente (NCATE por sus siglas en inglés) y la Asociación Profesional Especialista (SPA por sus siglas en inglés).

herirse a normas estrictas y a aprendizajes basados en pruebas impulsados por la ley NCLB. De este modo, los futuros profesores o profesores noveles de preescolar se enfrentan a menudo a dilemas sobre el tipo de educación que necesitan los pequeños.

En cumplimiento con los estándares estatales y nacionales, los maestros del Programa de Educación Preescolar Multicultural tienen que ser formados en una serie de áreas importantes, incluyendo la diversidad lingüística y cultural, los contenidos específicos del currículo de preescolar, los contextos de la familia y la comunidad, la evaluación y la eficacia de las estrategias de enseñanza. Este programa incorpora los valores fundamentales enunciados en el Código de Conducta Ética de NAEYC (Baptiste y Reyes, 2008) que establece que los programas de preescolar de calidad promueven:

- La apreciación de la infancia como una etapa única y valiosa del ciclo de vida humana [y la apreciación de la calidad de vida de los niños en el presente, no sólo como preparación para el futuro];
- la aplicación del trabajo con los niños basado en el conocimiento del desarrollo del niño [y en el aprendizaje];
- la apreciación y apoyo de vínculos estrechos entre el niño y la familia; el reconocimiento de que los niños son comprendidos mejor en el contexto de la familia, de la cultura y de la sociedad;
- el respeto de la dignidad, el valor y la singularidad de cada persona (niño, miembro de familia y colega);
- y el apoyo a los niños y adultos para alcanzar su pleno potencial en el contexto de las relaciones que se basan en la confianza, el respeto y el sentido positivo (Feeny y Kipnis, 2004).

Los profesionales de educación preescolar han luchado durante los dos últimos decenios en contra de las imposiciones, intentando mantener las aulas de educación preescolar libres de una educación académica impulsada por la estandarización. En 1987, NAEYC publicó una declaración respecto a su postura sobre el desarrollo de las prácticas adecuadas para orientar a los profesionales en la planificación y ejecución de programas de calidad en preescolar. Esta declaración fue revisada en 1998 y la nueva revisión se publicó



recientemente (NAEYC, 2009) con la finalidad de seguir mejorando la calidad de la atención de los programas de educación preescolar. El Grupo de Trabajo de Educación Superior (Higher Education Task Force), con la autorización de la Oficina Federal de Desarrollo Infantil, revisó las competencias de contenido general para la formación inicial de profesores de nivel preescolar que tienen un enfoque más académico. A pesar del fuerte desacuerdo con las nuevas competencias, el cuerpo docente de Educación Preescolar Multicultural incorporó su programa al cumplimiento de la nueva normativa.

### **Diversidad y cursos de preparación de maestros**

A pesar de la presión hacia una mayor atención de lo académico, el Programa de Educación Preescolar Multicultural reconoce que la cultura, el lenguaje y la alfabetización están interconectados e influyen mucho en la educación de los niños de corta edad (Banks, 2006; Nieto, 2002), al igual que la educación multicultural y/o los temas de diversidad necesitan integrarse en todos los cursos de formación docente y alentar los esfuerzos de los formadores para aplicar los siguientes ideales: 1) los profesores necesitan reflexionar y comprender sus propios orígenes e historia; 2) los docentes necesitan práctica con poblaciones estudiantiles diversas; 3) los maestros tienen que conocer a sus estudiantes y sus orígenes con el fin de enseñarles de manera adecuada; 4) los profesores necesitan un entorno seguro que favorezca los debates sobre cuestiones culturalmente sensibles.

Este programa de Educación Preescolar Multicultural tiene dos cursos específicos dedicados a la preparación de futuros docentes para que trabajen con poblaciones estudiantiles diversas. El curso Contextos Culturales, Políticos y Sociales de las Familias y los Niños tiene como propósito ofrecer un estudio ecológico de la interacción de los niños y agentes socializadores que contribuyen en la formación de la identidad y desarrollo de las competencias académicas y sociales. Los estudiantes observan a la familia y los contextos culturales, sociales y políticos de desarrollo del niño a fin de obtener una comprensión de cómo cada uno de estos elementos interactúan y se consideran en su desarrollo. En este curso se adopta la hipótesis de la interdependencia cuando consideramos las influencias de estos contextos en ámbitos de desarrollo tales como la autoestima, el logro académico y la

identidad cultural del niño. Los estudiantes examinan y evalúan los riesgos y oportunidades relativas para los niños provenientes de cualquier contexto.

Este curso facilita el estudio de muchas cuestiones relacionadas con la diversidad y el pluralismo, y con su afirmación en la atención temprana, educación y programas de apoyo a la familia. Los estudiantes examinan cuidadosamente el concepto de educación multicultural y su importancia para los profesionales de educación preescolar mediante el examen de sus propias concepciones de raza, cultura, religión, género, clase, etnia, afiliación política, diversidad, poder y familia. Uno de los principales objetivos de este curso es ayudar a los estudiantes a que aumenten su conocimiento y comprensión de las similitudes y diferencias entre su propia cultura y las culturas de los niños que enseñan. Se espera que al final del curso los estudiantes hayan adquirido una mayor capacidad de respuesta y sensibilidad hacia las familias y los niños de sus aulas.

El segundo curso llamado Políticas Públicas, Liderazgo, Ética y Reforma en la Educación Preescolar se centra en cuestiones políticas generales que impactan los cuidados y educación, así como la promoción y liderazgo del papel de profesionales que atienden esta etapa. Los futuros profesores estudian las conexiones entre las diversas entidades con las que trabajan y la forma como ellos impactan en las políticas públicas y les impactan. En una de las prácticas de campo, los estudiantes tienen la oportunidad de observar una sesión de participación de defensa política pública dirigida por alguno de los comités legislativos interinos de la Legislatura del Estado de Nuevo México. Los estudiantes también examinan cuestiones éticas relacionadas con la política, la defensa y la profesión, incluyendo cuestiones éticas relacionadas con la inclusión, la evaluación, la investigación, la evaluación de programas y la indemnización. El curso está diseñado para ayudar a los futuros docentes a que desarrollen su papel potencial como defensores de los niños y las familias, y que reconozcan el impacto positivo que pueden tener dentro y fuera del aula.

### **Experiencias de campo y de supervisión**

Seguimos centrando nuestra atención en ayudar a nuestros futuros educadores de preescolar a desarrollar su capacidad al máximo para trabajar

con poblaciones diversas. Nuestro programa requiere para la acreditación 150 horas de práctica (con recién nacidos hasta el tercer grado) y 12 horas de enseñanza. Las horas de prácticas se dividen en cuatro cursos y los estudiantes toman uno por semestre antes de enseñar. Tratamos de ayudar a nuestros estudiantes a aprender a trabajar con los niños y las familias culturalmente diversas, a través de un conjunto de experiencias de campo cuidadosamente diseñadas. Cada práctica se centra en diferentes grados o edades y se ubica a los estudiantes en comunidades donde varía el estatus socioeconómico, cultural y de idioma. Los estudiantes reciben numerosas oportunidades para trabajar con niños con necesidades especiales, si es posible en contextos inclusivos. Durante su práctica, los estudiantes también asisten a seminarios donde comparten sus experiencias, discuten las tareas, se hacen preguntas y reflexionan sobre su aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

Los ejemplos tanto del Programa de Educación Primaria como de Educación Preescolar Multicultural destacan cómo las personas y programas en nuestra universidad están respondiendo a los mandatos y agenda estandarizada más amplia; al mismo tiempo, aborda cuestiones de la diversidad. Aunque leyes nacionales como la NCLB y los estándares establecidos por el Consejo Nacional para la Acreditación de Formación Docente (NCATE por sus siglas en inglés) no mencionan la necesidad de abordar la diversidad, el sistema de rendición de cuentas y la concentración en pruebas estandarizadas de evaluación han interferido con esta intención inicial (England, 2005). Cochran-Smith (2004) cita a Banks y a otros educadores multiculturales quienes abogan por la justicia social y multicultural enfocada en la formación docente con la finalidad de prepararlos para enseñar a una población cada vez más diversa. En nuestro estado también nos enfrentamos a la demanda educativa de preparar docentes dispuestos a resolver problemas complejos y a comprender la diferencia.

Con esto en mente, los formadores de docentes de nuestro estado y más allá deben resistir las iniciativas educativas que buscan formar profesores

como técnicos en lugar de preparar a los docentes como profesionales intelectuales, creativos y capaces.

## REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and Teaching* (5ª ed.). Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Baptiste, N., y Reyes, L. V. (2008). *Understanding ethics in early care and education: Revised code and administrator's supplement*. Upper Saddle River: Pearson.
- Beyer, L. (2002). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28 (3), 239-245.
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: feminist methodology and narrative interpretation*. Albany, NY: SUNY Press.
- Borko, H., Liston, D., y Whitcomb, J. (2007). Conversations that renew. *Journal of Teacher Education*, 58 (4), 263-268.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Copple, C., y Bredekemp, S. (eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En L. Darling Hammond, J. French, y S. Garcia-Lopez (Eds.). *Learning to teach for social justice* (pp. 201-212). Nueva York: Teachers College Press.
- Dickson, D., Heyler, D., Reilly, L., y Romano, S. (2006). *The oral history project: Connecting children to their community, grades 4-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elphinstone, (2000). *The sea road*. Edinburgh: Canongate Books.
- England, C. (2005). *Divided we fail: Issues of equity in American schools*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Feeney, S. y Kipnis, K. Ethical dimensions of program administration. Beyond the journal. *Young Children* (noviembre 2004).
- Gay, G. y Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice* 42, 181-187.

- Gibson, R. (2003). Can communities of resistance and transformation be born from the social context of school? *Teacher education quarterly* 30 (1), 41-55.
- Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42, 195-202.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2008). Beyond standardization: Powerful new principles for improvement. *Phi Delta Kappan* (135-143).
- Kincheloe, J. (2001). *Getting beyond the facts: Teaching social studies/social sciences in the twenty-first century*. Nueva York: Peter Lang.
- No Child Left Behind Act (2001), Elementary and Secondary Education Act of 1965, 20 U.S.C. 6301 et seq. Recuperado el 7 de enero de 2009 de <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Perks, R. y Thomson, A. (1998). *The oral history reader*. Nueva York: Routledge.
- Pruyn, M., Haworth, R. y Sánchez, R. (2004). Critical multicultural social studies in the borderlands: Resistance, critical pedagogy, and *la lucha* for social justice. En K. Vinson y W. Ross (Eds.). *Defending public schools volume III: Curriculum, continuity and change in the 21<sup>st</sup> century*. (pp. 161-172). Westport, CT: Praeger.
- Ritchie, D. (2003). *Doing oral history: Using interviews to uncover the past and preserve it for the future*. Nueva York: Oxford University Press.



## UNA MIRADA AL MUNDO DE LA ENSEÑANZA: LA VISIÓN DE LA USF RESPECTO AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

STEPHEN SMITH Y SHARON WAHL  
*UNIVERSIDAD SIMON FRASER, CANADÁ*

**U**na mirada al mundo de la enseñanza muestra la labor que se está realizando con los programas profesionales acorde a los momentos actuales. Se desprende de los ideales de la Universidad Simon Fraser de ser “el pensamiento del mundo” y de ofrecer una visión amplia y global de la creciente diversificación de los mismos. Ha evolucionado la declaración de su misión, hecha en 1965, de: “ayudar a las escuelas a hacer un mejor trabajo”, demostrando ahora que la Facultad de Educación, después de 40 años, ayuda a hacer una mejor labor al preparar a los profesores para realizar su práctica educativa en comunidades multiculturales, caracterizadas por una diversidad étnica e ideológica universal.

*Pensar el mundo de la enseñanza* es una frase de la visión del programa que ha tomado tiempo y esfuerzo poner en el centro de la mirada. Los primeros 30 años de formación inicial de docentes de la Universidad Simon Fraser se centraron en el Programa Profesional de Desarrollo (PDP) por ser el más integral y útil, pero que no daba opciones de certificación a los maestros. Se produjeron algunas variaciones entonces en la ejecución de los programas de enseñanza de nivel primaria o secundaria, en el área de especialización, y en el programa de asignaciones dentro de la provincia de Columbia Británica,

pero se hizo una notable excepción en los Programas de Francés y de las Primeras Naciones. La certificación inicial de docentes ha estado, por así decirlo, menos enfocada en la diversidad cultural y lingüística y ha puesto más énfasis en la preparación de los profesores respecto a los conocimientos disciplinarios, habilidades y actitudes modeladas por los supervisores de prácticas y profesores mentores que los apoyan en el campo.

Hace alrededor de 10 años, la visión de simplemente “ayudar a las escuelas a hacer un mejor trabajo” cambió, en parte, debido a los cambios demográficos de las escuelas. El equipo de instructores del Programa Profesional de Desarrollo comenzó a vislumbrar que la formación de docentes requería de algo más que estar en sintonía con la diversidad cultural. Las opciones de este programa, llamados “módulos” –de 32 estudiantes trabajando juntos como en una especie de cohorte por más de dos semestres– se planearon con miras a mejorar en los estudiantes la comprensión intercultural y el ser más reflexivos respecto a la composición cultural de las escuelas y de la sociedad multicultural canadiense. En el PDP se creó un Módulo de Formación de Profesores Internacionales (ITEM por sus siglas en inglés), con la aprobación de un organismo de certificación provincial (Colegio de Profesores de la Columbia Británica) para estancias de práctica en sitios internacionales, que hasta la fecha incluyen Panamá, México, China y Trinidad y Tobago. Otro módulo, posteriormente designado como Programa de Certificación Profesional (PQP por sus siglas en inglés), fue creado para profesores inmigrantes que buscan la certificación profesional en Canadá. Este programa ha atraído a maestros de todo el mundo que hablan inglés como segunda lengua o lengua adicional. Asimismo, en esta última década, la formación inicial de profesores se ha ampliado a dos programas: uno para indígenas y otro para la enseñanza del francés. En el primero se pretende fortalecer más la lengua y la cultura que en el segundo, el cual lleva más tiempo. Los módulos del PDP, respecto a la formación de docentes indígenas y otras iniciativas tales como la Certificación de Desarrollo Estándar en tres años (DSTC por sus siglas en inglés), se ofrece a las comunidades de las Primeras Naciones de toda la provincia. Se reconoce en estos momentos la importancia de la formación de un profesorado que sepa no sólo abordar las cuestiones culturales y de identidad, sino que de manera activa intente preservar las lenguas



y culturas indígenas. Vale la pena también señalar una nueva propuesta del programa: un Módulo de Formación Docente Paraprofesional (PTEM por sus siglas en inglés). Se creó inicialmente como una forma de puente para la certificación de personal que ya trabaja en educación especial u ofrece asistencia en las escuelas. Éste se ha convertido ahora en un programa de interés para facilitar el acceso a la enseñanza a aborígenes y otras minorías culturales.

*Pensar el mundo de la enseñanza*, por lo tanto, abarca la posibilidad de ampliación de lo que hacemos en la profesionalización del maestro, desde una preocupación *de facto* por preparar personal docente que nunca ha trabajado en la docencia, en consonancia con la oferta y la demanda dictada por la provincia hasta una formación de docentes responsables y que den respuesta a la necesidad de sintonía con la diversidad cultural, las multiplicidades, las minorías y los cambios de estructura de las escuelas. Respecto a lo anterior, hemos trabajado para crear un sentido común de las actitudes básicas de aprendizaje para enseñar lo que se ha descrito esencialmente como sensibilidad pedagógica y otros rasgos. Estas disposiciones se entienden corporal y somáticamente, es decir, como comportamientos conscientes que pertenecen literalmente a los profesores con experiencia y a la manera como actúan en sus salones y que los futuros profesores aprenden bajo los ejemplos que les dan sus tutores. En consecuencia, hemos articulado, a través de la admisión y evaluación de procesos del docente, los comportamientos, movimientos, gestos y expresiones que demuestran la incorporación de estas disposiciones que han dado forma al currículo teórico y práctico de su formación. Ahora se enfrenta el reto de ver estas disposiciones de aprendizaje para enseñar cultural, intercultural y transversalmente la cultura, al mismo tiempo que observamos las *complexiones* de ser sensibles pedagógicamente, centrados en el otro, y pensamos de modo expansivo en el mundo de la enseñanza. Empleamos el término *complexiones* para captar el sentido de los matices y sombras, porque nos ayuda a pensar en aprender a enseñar con disposiciones, sin ser ciegos al color, raza y complejidad lingüística y cultural.

En este artículo se conjunta esta visión de desarrollo docente. Consideramos, en primer lugar, cuatro dimensiones en el pensamiento visionario del mundo de la enseñanza. Éstas son en realidad niveles de la experiencia,

donde se registran los “elementos de la existencia vividos en el mundo”: el del “espacio vivido”, el del “tiempo vivido”, el de las “relaciones vividas” y el de la “experiencia corporal” (Van Manen, 1990, p. 101-6) de la enseñanza. El uso fenomenológico de estas dimensiones, por lo tanto, es diferente a la comprensión teórica y lingüística de los contextos. Los niveles espaciales, temporales, relacionales y vitales a los que nos referimos son las diferentes maneras en que el mundo de la enseñanza se piensa y se vive en la realidad durante el proceso de aprender a enseñar. En segundo lugar, exploramos los aspectos prácticos de esta visión abarcadora en términos de disposiciones hacia el desarrollo de una sensibilidad pedagógica y otros rasgos. También discutimos un módulo de transversalidad y de las disposiciones que se requieren en todo el programa enfatizando las posturas, las posiciones, los gestos y las expresiones del maestro en formación, dando sentido a las *complexiones* de la enseñanza. En un tercer momento se discute la planificación de los temas que atraviesan vertical y horizontalmente el currículo del programa en relación con el desarrollo de dos disposiciones más: la capacidad reflexiva y el espíritu crítico. Temas como el de la equidad, la diversidad, la condición indígena, la lectoescritura, la aritmética, la ecología, la tecnología, el arte, la creatividad, la salud y la actividad física incorporan al diseño curricular elementos heurísticos para integrar las disposiciones de complejidad para una enseñanza más reflexiva y crítica respecto a cómo preparar de la mejor manera a los futuros maestros para *los mundos* de la práctica docente. Por último, volvemos a las consideraciones del módulo y del diseño curricular que mejor sirven al desarrollo de un maestro globalmente sabio. El presente escrito se centra en la formación docente inicial (de pre-servicio), sin embargo, proponemos una visión para *pensar el mundo de la enseñanza* con prácticas y planes de estudio que se aplican a todo lo largo y ancho del desarrollo profesional del maestro.

## DIMENSIONES VISIONARIAS

Cuatro dimensiones visionarias enmarcan nuestra reflexión sobre la enseñanza, no sólo como una práctica local, sino también como una que se basa

en sensibilidades internacionales, interculturales y globales. Estos registros implican un pensamiento espacial, temporal, relacional y vital respecto a nuestros programas de formación de profesores.

Pensamos la enseñanza espacialmente cuando recordamos que el espacio vivido está esencialmente en el lugar (Casey, 1998), y que “los lugares son pedagógicos” (Gruenewald, 2003, p. 623). Estar en diferentes lugares, permite ampliar y trascender la propia vida, las experiencias y creencias. La práctica internacional proporciona experiencias de desafío intercultural vividas directamente con los miembros de otra cultura para nuestros futuros docentes. Aunque dicha pedagogía centrada en el lugar se reconoce cada vez más en todos nuestros programas, el Módulo de Formación Docente Internacional (ITEM por sus siglas en inglés) ilustra más claramente su promulgación. El ITEM emplea una pedagogía centrada en el lugar, específicamente a través de actividades situadas en la región de Oaxaca, México; la ciudad de Dalian, en China; y el área de San Agustín, en Trinidad. Pasan nueve semanas viviendo, estudiando y enseñando en estos lugares durante el primer semestre del programa, lo que ofrece una variedad de experiencias dentro y fuera de las aulas de las escuelas que ayudan a los futuros maestros y sus mentores a entender cómo la cultura, el lugar y la pedagogía están interconectados. Estas actividades centran la atención de los estudiantes en lo que intuyen, sienten, en el movimiento detectado o percibido, y les ayuda a dar sentido a las experiencias vividas dentro de un consenso que emerge en una educación para la diversidad a nivel global, internacional, intercultural, multicultural, de la paz y de lucha contra el racismo. Nuestros estudiantes aprenden a enseñar en respuesta a estos variados contextos sociales y culturales, no sólo como efectos o ajustes contextuales de la enseñanza, sino fundamentalmente como posturas y posiciones, gestos miméticos, expresiones y movimientos de color, luz y estructura que contribuyen a conformar las nuevas identidades del profesor.

La segunda dimensión al *pensar el mundo de la enseñanza* sugiere que vemos las prácticas de enseñanza de forma temporal, es decir, sujetas al tiempo. Para desarrollar prácticas de enseñanza inclusivas que respondan a la diversidad de los estudiantes se requiere poner atención al conocimiento acumulado y sabiduría del pasado, aunque no sólo un pasado, sino varios

pasados, varias historias y, sobre todo, las prácticas y logros de aquellos que han, hasta la fecha, sido insuficientemente representados y tergiversados por la mayoría de los recuentos actuales. Pensar el mundo de la enseñanza temporalmente nos obliga a considerar otras posibles formas de enseñanza en el tiempo.

Una vez más vemos el programa ITEM como un medio que aporta a los estudiantes experiencias de primera mano, tales como los efectos del colonialismo en México, Panamá y Trinidad y Tobago. Los estudiantes son testigos de las secuelas muy particulares de las historias sociales y culturales de la escolarización local y de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, a los futuros profesores se les aconseja no comparar estas prácticas con aquellas que les son familiares de la Columbia Británica; aulas que son igualmente problemáticas si se ven desde una postura crítica hacia la globalización y se analiza la exportación de pedagogías europeas y angloamericanas. Este tiempo, como Emmanuel Levinas (1990) escribió, es esencialmente respecto a “los otros”. ¿Qué experimentaron los maestros estudiantes de pedagogía, por ejemplo, en Oaxaca, México, a raíz de la agitación política y social de 2006?, ¿el momento de encuentro y de convivencia con los otros ayudó a crear en conjunto un futuro más esperanzador? De la misma forma, los futuros profesores en el programa de francés con Cuba y en el programa de intercambio internacional con Jamaica se encontraron con diferentes historias, diferentes realidades actuales, y también a otros profesores y escolares que ayudaron a forjar un futuro educativo más largo y lleno de anhelos.

El tercer registro respecto a *pensar el mundo de la enseñanza* sugiere un aprendizaje de y sobre los otros, aquí, allá, y en todas partes, a medida que pensamos en las numerosas dimensiones de la pedagogía y, a su vez, en el currículo que implementamos. Estamos conectados, todos nosotros, a un mundo más grande que a su vez se compone de varios “mundos” (Husserl, 1970; Schutz, 1972); es decir, interactuar en los mundos, el de los animales, el del arte, el de la literatura, el de la naturaleza, el de los sueños; en realidad, diversos mundos de experiencia. *Pensar el mundo de la enseñanza* de la forma más completa supone abarcar la vida, ser sensible al mundo humano y a todas sus conexiones. Un programa responsable y profesional, en primer lugar y antes que nada, se interesa por las relaciones que se establecen y po-

siblemente se construyen en las escuelas; sin embargo, éstas deben ser sostenibles y conectarse de manera significativa con los contenidos disciplinarios del programa, cuando cobran vida gracias a las relaciones establecidas con varias cosas, entidades y eventos del mundo, que caracterizan dominios de la experiencia de vida específicos e identificables. Los programas de formación docente profesionales, en gran medida, se abocan al dominio de la disciplina específica y abordan con cierto detalle las respectivas dimensiones de la experiencia, las conexiones esenciales, sensibilidades pedagógicas y configuraciones curriculares que justifican la especialización de los docentes.

Pensamos el mundo a la luz de la creciente diversidad de módulos y programas que tenemos en el Programa de Desarrollo Profesional (PDP). A los futuros profesores en grupos de 32 los supervisan directamente dos profesores asociados y un titular de nuestra facultad. Juntos elaboran un programa de trabajo para dos semestres, el cual *a)* cumple con los propósitos del PDP (2008-9); *b)* se apega a la estructura del programa extendido para la formación docente aprobado por la autoridad certificadora de docentes<sup>1</sup> y aborda los contenidos establecidos; *c)* cubre las prácticas curriculares de enseñanza requeridas para la asignación de plaza de los maestros estudiantes; y *d)* trata cuestiones y problemas que surgen en la práctica. Este traspaso de autoridad en la planificación permite que los módulos tengan características distintas, según las variaciones de esta visión general en que se *piensa el mundo de la enseñanza*, en lugar de ser construcciones aisladas para la formación docente.<sup>2</sup>

Un denominador común para los módulos es el sentido de la práctica pedagógica encarnada por los profesores asociados y profesores de las escuelas, y entendida de manera vicaria por los profesores titulares de la facultad. Esta sensibilidad la portan las actitudes, los gestos y las expresiones de enseñanza que, a su vez, incorporan la tarea de aprender a enseñar. Las diferentes “miradas” de los módulos inicialmente desmienten, pero en última instancia

<sup>1</sup> Políticas del Colegio de Profesores de la Columbia Británica, vigentes a partir del 7 de junio, 2002; ver P5.C y, en particular, P5.C.03.0-3.7.

<sup>2</sup> Para mantener la aseveración de los profesores de la Columbia Británica que dice: “La formación docente se puede apoyar mejor si se reconoce lo que las instituciones ofrecen: *a)* programas específicos, *b)* enfoques alternativos dentro del marco general de estos programas” (Políticas del Colegio, P5.C.01 [a] 3).

dan testimonio de esta puesta en común. Por una parte, reivindica la diversificación del módulo en las distintas formas en que un docente puede demostrar sensibilidad hacia los niños y jóvenes diferentes, ya sea porque provienen de diversas partes geográficas, de diferentes contextos y con distintos intereses y aspiraciones. Por otro lado, esta misma diversificación da fe de las bases comunes y fundamentales de una buena enseñanza centrada en el desarrollo de las relaciones con los otros. La diversificación del módulo ofrece también una variedad mimética que refleja los distintos estilos de enseñanza de aquellos quienes conforman los respectivos módulos, como se demuestra en la coherente flexibilidad del módulo y en la disposición de los profesores tutores, así como en los espacios para la exploración detallada de las realidades de la enseñanza, evidenciada en las características de los que han aprendido a enseñar en los distintos módulos.

En cuarto lugar, tenemos en muy alta estima la enseñanza. Valoramos esta profesión en la medida en que *pensamos su mundo*. La enseñanza es, potencialmente, una práctica vital que se realiza en todos los lugares, en todo momento, y acorde a las múltiples relaciones humanas y más allá. De hecho, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se ven animadas por las fuerzas de vitalidad, las energías elementales y la vivacidad relacional, además de revitalizar las comunidades de la práctica educativa.<sup>3</sup> El registro más obvio y aparentemente *de facto* del mensaje de *pensar el mundo de la enseñanza* apunta, por lo tanto, hacia una comprensión de los Programas Profesionales que señalan que los mejor preparados para el mundo en todo lo largo y ancho son aquellos que expresan una vitalidad espacial, temporal y relacional. *Pensamos el mundo de la enseñanza*, porque hay algo vitalmente atrayente en relación con esta práctica, con esta vocación y ocupación en medio de múltiples espacios, tiempos y relaciones. Una mentora de la Facultad describe la fuente de vitalidad de su enseñanza:

Para mi sorpresa, en realidad extraño mi vida en la pequeña escuela primaria donde trabajé en el otoño. Aunque me encanta el trabajo de profesor asociado y soy feliz estando

---

<sup>3</sup> Esta rendición de vitalidad se basa en la explicación de conciencia animada de Maxine Sheets-Johnstone (1999) y sus registros vitales y fenomenológicos.

en la USF, de alguna manera, volver con los niños a sus vidas intensas me revitalizó y me dio una especie de alegría, propósito y curiosidad que no había sentido durante años. No es que sea mejor que mi trabajo con los futuros profesores –esta labor me ha hecho humilde y me ha inspirado–, pero de alguna manera es más íntima, rejuvenecedora y mundana. Creo que de alguna manera había perdido la parte terrenal que adquirí en estos días. Los estudiantes para maestros no tienen el mismo olor de los niños de nueve años (Smith, 2004, p. 191).

Además de la vitalidad del profesor, hablamos de lo que es vital en nuestros programas y de cómo pueden revitalizar las comunidades de practicantes educativos. Situar nuestros programas en los distritos escolares, en comunidades escolares específicas, implica no sólo el hecho de estar ubicados en cierto lugar, de estar conscientes del tiempo y ser sensibles a todas las dimensiones de la práctica, sino también buscar compañeros que deseen participar del desarrollo profesional en programas de mentores, que incluyen a practicantes junto con profesores supervisores de prácticas, acuerdos para la ejecución de los programas, la programación en colaboración con las universidades y escuelas de nivel superior, y otras opciones del programa, tales como el Certificado de Enseñanza de Desarrollo Estándar (DSTC por sus siglas en inglés), que tienen como propósito expreso la revitalización de “la lengua y cultura” de las Primeras Naciones. *Pensamos el mundo de la enseñanza* de manera vital cuando nuestros programas de desarrollo profesional toman en cuenta las fuentes de energía y el entusiasmo de los lugares específicos donde somos conscientes de las historias particulares y relaciones culturales.

## ACTUAR CON DISPOSICIÓN

El espacio es una cuestión de geografía y topografía, pero de igual forma tiene que ver con la ubicación, la actitud, la posición y la apariencia. Aunque el tiempo está relacionado con los horarios, los cambios, la historia y los plazos, también se trata del ser y del devenir, del crecimiento, del desarrollo y se vive a través de los gestos y los movimientos. Las relaciones se

formalizan, se profesionalizan, se sujetan a protocolos, políticas, normas y hábitos culturales, pero también se viven momento a momento, atrapados a la vista, en los gestos, expresadas y adoptadas en las actividades culturales y matizadas según el género. La vitalidad tiene que ver con el entusiasmo y la energía, la vibración y el tono, pero además se trata de la capacidad de sentir y de responder a las altas y bajas, a las explosiones y a las prisas, todas relacionadas con el contacto vital con los otros.

Espacio, temporalidad, dimensionalidad y vitalidad son más que formas de entender un mensaje de nuestros programas profesionales. Son conceptos esenciales de la vida que dan atención a la visión de nuestro currículo. Atienden esencialmente las formas de ser, los hábitos y las disposiciones: sensibles, sensatos y consensuados en el mundo y en los múltiples mundos de la vida. *Pensamos el mundo en estas dimensiones* cuando estamos dispuestos a ser, a volvernos pedagógicamente sensibles, como lo describe Smith (2004).

La sensibilidad pedagógica es comprender la primacía de la relación entre adultos y niños; sus bases éticas y sus formas institucionales. La sensibilidad pedagógica consiste en ver el mundo en conjunto con los niños y sus intereses principales en mente. Como maestros y formadores de docentes es importante desarrollar una disposición hacia la tarea de educar a los niños, que nos permita responder no sólo en términos de lo que se nos obliga y se nos exige hacer; tampoco en términos de lo que es convenientemente habitual, convencional y pedagógico, sino en términos de lo que es correcto, adecuado, y sensible con ciertos niños, en situaciones particulares, que requieren de una sensibilidad pedagógica.

Éste es un rasgo que tiene que ver con la comprensión de la comunidad y que sirve de base para el aprendizaje, como orientación de la enseñanza y requisito a la apertura necesaria hacia la diferencia, la diversidad y la alteridad en la educación. Otro rasgo es la habilidad de ver más allá de nuestros propios límites, de nuestras propias formas de ver el mundo, sin tratar de identificar y de hacer empatía con todo lo que encontramos. Se trata de intentar ver las cosas desde otra perspectiva, como si a través de los ojos de esa persona –mientras se percata de todo–, logra establecer una diferencia. En particular, es acerca de las diferencias entre los niños y nosotros –las diferencias socioeconómicas,



culturales y de comportamiento, así como las generacionales—, diferencias que deben ser respetadas. Otro de los rasgos va en contra de lo que implicaría el mejoramiento de las diferencias presentes, mediante el uso de etiquetas correctivas o remediales, y va en contra de la veneración y celebración de las diferencias, lo cual limita cualquier verdadero compromiso con los otros ya identificados y reconocidos. Aprender a enseñar significa estar cada vez más conscientes de las diferencias que marcan un contraste en la forma como uno responde a los niños y jóvenes, en lugar de responder a las nuestras (pp. 8, 9).

Transmitimos estas disposiciones como formas de entendimiento, sin embargo, podemos igualmente emplearlos como formas de ser, modos de participación o prácticas de convivencia con los niños y los jóvenes. Al hacerlo, estamos conscientes de cómo la literatura sobre formación de docentes hace referencia a los conocimientos, habilidades y disposiciones que se adquieren en el proceso de aprender a enseñar.<sup>4</sup> Cuando enseñamos para aportar al conocimiento y a las habilidades, las disposiciones en general representan las creencias, suposiciones, actitudes, opiniones e imágenes que los estudiantes traen consigo y aportan a los programas de formación de profesores, mismos que estos programas tratan de desarrollar o cambiar. La mayoría con grados de éxito limitado.

Por otro lado, consideramos que las disposiciones son tendencias menos cognitivas y más físicas; tendencias fenomenológicas y experienciales, inclinaciones del cuerpo, posturas y aires que, a su vez, permiten las posiciones físicas, movimiento y expresiones de trabajo con y junto con los niños y los jóvenes. Nuestro reto es observar, pensar y cultivar estas disposiciones a la luz de las oportunidades que nuestra labor en la formación docente nos ofrece.

Las principales disposiciones de la sensibilidad pedagógica y otros rasgos no se derivan de la inclinación personal, de la bondad inherente, o del hecho de haber nacido profesor, sino de los “imperativos del cuerpo” (Weiss, 1999, p. 129-163) de responder a los niños y otras personas. Estos “imperativos corporales” que surgen fuera de nuestro “intercambio intercorporal” (Weiss, 1999, p. 167-169) existen como llamados, convocatorias, demandas y advertencias para responder a las dificultades de los otros, a sus

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, a Diez y Raths (2007), y Koeppen y Davison-Jenkins (2007).

necesidades de mantener sus intereses y de acuerdo con su incapacidad relativa. Los futuros docentes sienten igual que sus mentores estos imperativos corporales y, en algunos casos, están menos habituados a mostrar posturas, estados o posiciones de indiferencia; pueden tener una mayor sensibilidad moral que sus mentores. El modelado mimético del comportamiento de la enseñanza tiene, en estos casos, una conciencia crítica como futuros docentes y prueban posiciones, posturas y estados que pueden no encajar, pero es a través de este proceso que desarrollan su propia forma de enseñanza, un estilo individual, una cierta conducta y un comportamiento muy suyo. La formación docente no es de ninguna manera caprichosa o arbitraria, sino que se guía por la práctica y miméticamente, a través de aquellos que llevan un poco más de tiempo aprendiendo a enseñar.<sup>5</sup>

La enseñanza es esencialmente historizada, delimitada e incorporada en los rasgos de las prácticas. Aprender a enseñar se logra mejor cuando se está atento a las situaciones locales y cuando se conjetura con base en la comprensión del contexto, de la región y de la cultura.

La enseñanza no es sólo dirigir algo para alguien; también significa, esencialmente, estar en algún lugar físicamente, de algún modo, en algún lugar. Una práctica la conforma una enseñanza que a su vez contiene, literal y figuradamente, actitudes, posiciones, gestos y expresiones que sirven para orientar las conductas de los otros, poner fronteras al conocimiento y aportar matices a la enseñanza.

Las sensibilidades incorporadas se hacen más evidentes cuando se enseña en lugares distintos a los acostumbrados. Podemos llamarle “teces” pedagógicas a la forma en que la enseñanza responde a los niños y jóvenes de diferentes culturas, etnias y razas. Las “teces” pedagógicas sirven, como un término conectado al color de la tez, que aporta un significado social, cultural y político, además de identificador del matiz, tono y acento evidente. Indica que los profesores deben estar adaptados a la diversidad cultural, conscientes de las historias del lugar y de las realidades sociopolíticas; pero también ser sensible a las distintas formas en que los niños y jóvenes de diferentes culturas se acoplan a las historias, los movimientos, los sonidos

---

<sup>5</sup> Véase Gebauer y Wulf (1995) para una revisión de mimetismo.

y los juegos del otro. Centrar la atención en las “teces” pedagógicas aporta una consciencia reflexiva, crítica; esencialmente perceptiva a la sensatez y sensibilidad de la enseñanza.

Las “teces” pedagógicas aparecen al poner una atención más fina o detallada al momento de aprender a enseñar entre culturas. Este es ciertamente el caso de los estudiantes del módulo de Formación Docente Internacional (ITEM por sus siglas en inglés, quienes durante las nueve semanas de práctica en lugares fuera de Canadá, tales como Oaxaca, México; Puerto España, Trinidad; o Dalian, China, donde viven y aprenden a ser maestros, se enfrentan a rostros que cuestionan sus privilegios de raza blanca, a sociedades cuyas teces son diferentes y a una conmoción de colores que, según dicen, los llena de vida. Por otro lado, los inmigrantes de Canadá que buscan la certificación para poder ser profesores en Columbia Británica a través del programa anual de Certificación Profesional de Maestros (PQP por sus siglas en inglés) traen consigo su propia enseñanza con teces culturalmente distintas para enseñar en las aulas de la Columbia Británica. Ellos enfrentan las formas de enseñanza local, con un acento de inglés diferente, con organizaciones de espacio distintas, con posturas, posiciones, gestos y expresiones que de inmediato son disímiles a la mayoría dominante de docentes. En ambos programas, ITEM y PQP, los participantes aprenden a enseñar entre culturas (ya sea la que han dejado atrás, o bien, en la que ahora están inmersos).

Los estudiantes maestros del ITEM traen consigo una pedagogía emergente de América del Norte y la llevan a las escuelas públicas y privadas de Oaxaca que enseñan inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés); a la enseñanza pública del Caribe y a las escuelas privadas de China. Los estudiantes del PQP aprenden a ser docentes al aportar sus respectivas experiencias de enseñanza culturalmente vividas fuera de Canadá, con lo que demuestran tener la suficiente competencia para certificarse como profesional en una segunda lengua en las escuelas públicas de Columbia Británica. Los estudiantes de ambos programas son capaces de ver en sus aulas los diferentes colores, razas y etnias representados por acentos y tonos de piel distintos; así como posturas, posiciones, gestos y expresiones diferentes de enseñanza y aprendizaje.

## PENSAR DE MANERA SISTEMÁTICA

La visión de pensar el mundo (y los mundos) de la enseñanza es más clara cuando dos actitudes para enseñar toman mayor importancia. Smith (2004) se refiere a ellas como la capacidad reflexiva y el espíritu crítico:

La capacidad reflexiva tiene que ver con la comprensión de las formas y maneras de percibir el significado de las situaciones y eventos de enseñanza. Es la disposición para pensar en lo que haces, no sólo antes de hacerlo, sino también después de hacerlo. El problema es que mucho de este pensamiento está demasiado lejos de la acción. Es como el plan de clase en el cual pasas horas pensando en los resultados del aprendizaje y en los tipos de actividades que vas a utilizar y, luego, cuando estás a punto de enseñarlos, encuentras que los alumnos están distraídos, charlando ruidosamente, o simplemente aburridos por todo. La reflexión después de un acontecimiento también tiende a perder mucho del sentimiento y de la intensidad de lo que pasó. La capacidad de reflexión debe ser en última instancia no sólo una cogitación de los eventos pasados y futuros, sino cada vez más un pensamiento consciente de su enseñanza, más maduro, con más tacto para atender las situaciones que se presentan a cada momento del día. Se trata de la capacidad para conectar el pasado y el futuro con lo que se vive actualmente. Aprender a enseñar es aprender a pensar sensatamente, aquí y ahora, en el momento de enseñar.

El espíritu crítico se refiere a la comprensión de la naturaleza problemática de la práctica docente. Es la condición de estar siempre insatisfecho, de nunca contentarse, y ciertamente nunca sentirse complacido en la enseñanza de los niños. Se trata de no aceptar las cosas como son, no seguir la línea que otros nos trazan, hacer caso omiso de las prácticas cuestionables. Se trata de mantener en la mente la pregunta: ¿cómo puedo seguir para marcar una diferencia sustantiva en la vida de los niños? Ésta es la diferencia crítica que debemos hacer (p. 9).

Pensamos el mundo de la enseñanza con capacidad reflexiva y espíritu crítico en términos del desafío planteado por las teorías críticas, sociales y de análisis para que podamos estar más conscientes de los supuestos de la formación docente no reflexionados. Las críticas poscoloniales, sociológicas radicales y éticas de las pedagogías imperantes también han traído al

primer plano la preocupación por los otros: los marginados, los niños desfavorecidos, las minorías y aquellos cuyos intereses no han sido abordados. La capacidad reflexiva y el espíritu crítico, especialmente en relación con las zonas geográficas, las minorías y las diversidades culturales, nos obligan a pensar el mundo de la enseñanza y lo que se necesita en la labor de educar a los maestros. La articulación de estas disposiciones es, sin embargo, una tarea en curso.

Pensamos el mundo de la enseñanza con capacidad reflexiva y espíritu crítico, al tener claro en el plan de estudios general los elementos de los Programas Profesionales. Nuestro objetivo es educar a los maestros para que puedan conectarse con los niños y jóvenes de todo el mundo, de manera permanente, a lo largo y ancho de la vida, de manera vital. Empezamos desde hace algunos años a pensar en la transversalización de los temas de los módulos y luego a mirar los focos de atención curricular. De este ejercicio hemos generado una lista de los constituyentes básicos del currículo que incluyen: la diversidad, la equidad, la indigeneidad, la lectura y escritura, la aritmética, la ecología, la tecnología, el arte, la creatividad, la salud y la actividad física.

- La diversidad nos hace atender las diferencias socioeconómicas e individuales, así como las diferencias de raza, cultura, género, aspecto, sexo, religión y edad, con sensibilidad pedagógica y otras cualidades. La diversidad reconoce y celebra las diferencias humanas, así como la variedad de especies y de ambientes.
- La equidad nos obliga a admitir la diversidad en nuestras prácticas, procedimientos y políticas de formación del profesorado. Al tratar siempre de mantener los derechos del niño por encima de todo, intentamos que las condiciones de admisión al programa se cumplan a través de diversos requisitos: certificados y otros criterios de admisión que centran la atención en los diferentes grupos que en la actualidad nuestros programas están captando.
- La condición de indígena centra la mirada en las necesidades de equidad de un programa colaborativo con las comunidades aborígenes, así como otros módulos destacados del PDP, tales como el Mó-

dulo de Formación Docente para los Pueblos Indígenas (IPTEM por sus siglas en inglés) y el de Certificación de las Primeras Naciones en un Plazo de Desarrollo Estándar, que consta de varias etapas (DSTC por sus siglas en inglés). La indigeneidad se explica y enfatiza con una visión amplia en un programa curricular transversal.

- Se destaca la lectura y la escritura como requisitos básicos de la enseñanza. Al primer semestre del PDP se le denomina de “escritura intensiva”, lo que significa que se echa mano de la literatura impresa, de escritos e indagaciones basadas en la escritura.
- A partir de la aritmética elemental, los alumnos de nuestros programas se familiarizan con los números, los datos cuantitativos y el razonamiento matemático básico.
- La ecología surge como un módulo central de la evidente y urgente preocupación por la crisis ambiental que enfrentamos y del interés en mejorar los entornos escolares de nuestra universidad. La educación ambiental se ha convertido en tema central del currículo ampliado para determinados módulos del PDP, como el de Comunidades Globales.
- La tecnología –desde programas de comunicación hasta medios con imágenes– se ha incorporado a los programas profesionales. La tecnología como contenido curricular nos hace pensar concretamente en la forma en que apoya a la formación del profesor para el desarrollo de la sensibilidad pedagógica y de otras destrezas.
- La creatividad y la cualidad artística se buscan en el módulo de las Bellas Artes y las Artes Escénicas (FPA por sus siglas en inglés), el cual se transversaliza con todos los módulos del PDP al incorporarse a procesos de investigación para desarrollo profesional basados en las artes.
- La salud y la actividad física se centran en las prácticas de vida que estimulan la conciencia de los maestros, con esto se ayuda a los noveles a desarrollar algunas actividades de enseñanza activas y saludables.

A medida que exploremos los componentes clave del currículo, comprenderemos mejor sus múltiples dimensiones: espacial, temporal, relacional y

vital. Una de las primeras visiones de la formación docente se originó en los programas de francés, de las Primeras Naciones y de educación indígena, los cuales se desarrollaron a partir de los rasgos de los módulos del PDP y que se estructuran en los programas ITEM y PQP, que ahora se vuelven curricularmente claros a través de la programación distintiva de los módulos y programas.

## DIVERSOS MÓDULOS

Surgen oportunidades para pensar el mundo de la enseñanza en la creciente diversidad de opciones comprendidas en el Programa de Desarrollo Profesional. Contamos con el módulo de las Primeras Naciones y el de Francés; los de Formación Internacional de Docentes en México y Trinidad y Tobago, y el Programa de Certificación Profesional (PQP por sus siglas en inglés), que enrola a maestros de todo el mundo. Tenemos módulos externos implantados en comunidades de la Columbia Británica que conllevan la visión de pensar el mundo de la enseñanza y módulos generales de enseñanza que abarcan los niveles K-12, así como módulos de especialización en artes, educación física, matemáticas para nivel secundaria y medio superior y ciencias.

En cada opción hay una configuración diferente de la formación docente; un módulo con un sentido específico de lo que implica la competencia didáctica y, por tanto, oportunidades para conceptualizar las actitudes de enseñanza y de formación en las formas diversas e incluyentes. Cada módulo expresa una mezcla particular de los componentes principales del currículo y de las actitudes que deben enfatizarse para crear una versión programática de las formas múltiples y diversas de enseñanza que pueden incorporarse. Los siguientes tres ejemplos muestran cómo varían estos programas: el Programa de Certificación Profesional (PQP por sus siglas en inglés), el Módulo de Formación Docente para Paraprofesionales (PTEM por sus siglas en inglés), y el módulo PlayWorks<sup>6</sup> del Programa de Desarrollo Profesional (PDP).

---

<sup>6</sup> La traducción literal de esta palabra es el juego funciona (nota de la traductora).

## PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL (PQP)

El Programa de Certificación Profesional fue desarrollado en colaboración con el British College of Teachers. Su propósito es orientar a los nuevos canadienses o a los nuevos maestros que requieren de actualización en cuanto a las características culturales, sociales y políticas de las escuelas de Columbia Británica, a través de una combinación de seminarios y actividades vivenciales en las escuelas. El PQP es un programa de tiempo completo, con una duración de 12 meses que explora cuestiones y contenido en las áreas de filosofía de la educación en la Columbia Británica; diseño curricular y metodología; actividades en el aula y en la escuela, interacción maestro-alumno, inclusión de poblaciones estudiantiles diversas y muchos otros temas culturalmente específicos. El tiempo en las escuelas se centra en la aplicación práctica de los contenidos desarrollados en los seminarios. El programa recupera intencionalmente las experiencias significativas que los estudiantes del PQP traen consigo. Se reconocen las habilidades y talento de estos profesores y se utilizan como un recurso para facilitar su aprendizaje con colegas.

### **Los temas curriculares clave del PQP son la diversidad, la equidad y la alfabetización**

Los estudiantes en este programa vienen a Canadá con la seguridad y confianza que les confiere la experiencia de haber sido ya profesores en sus países de origen. Sin embargo, en este programa los alumnos se hacen preguntas respecto a su identidad, tales como: ¿de qué manera lograr la transición de un experimentado profesional a un estudiante practicante?, ¿cómo me va a ver el personal de mi escuela?, ¿qué hay de mis estudiantes?, ¿un acento extranjero obstaculizará la comunicación? Los candidatos a un programa de PQP que provienen de países en los que hay una mayor rigidez y ambiente controlado tienen a menudo dificultades especiales en la transición del caos (como lo ven algunos de ellos) a una clase centrada en el niño. Se necesita tiempo para darse cuenta de que no sólo se espera, sino que también se alienta a los estudiantes a hacer preguntas, a ofrecer sugerencias para realizar nuevas exploraciones y a suministrar diferentes soluciones a los problemas.



Es crucial que reconozcan las experiencias y experticia previas. Los estudiantes de PQP, en muchos casos, han sido profesores de tiempo completo por 10, 15 y, a veces, 20 años. A medida que luchan por incorporar su nueva identidad, se pone cuidado en reconocer y realzar las existentes. Los mentores de la Facultad que trabajan estrechamente con la mayoría de estos estudiantes ponen gran cuidado en lograr que los estudiantes empleen sus conocimientos técnicos en la conversación. Los estudiantes son profesores maduros y talentosos, por lo que sus habilidades y saberes nunca son descartados, en lugar de ello se convierten en la base sobre la que se construye un plan de estudios y se capitaliza la cultura de sus prácticas. A través de los semestres ampliados de su programa de formación docente, logran sostener conversaciones sobre lo que ven en las escuelas: ¿qué nuevas observaciones están haciendo y cómo sus propias prácticas están cambiando? A través de este diálogo continuo, son capaces de articular nuevas formas de comprensión de las cualidades de una sensibilidad pedagógica y otras destrezas.

La reflexión también juega un papel clave en el PQP, como en todos los programas profesionales. En una entrevista a un estudiante a punto de terminar su curso, éste muestra su capacidad de reflexión al pedirle de tarea que comente respecto a un maestro destacado:

Puede ser que necesitara que me viera [el profesor], y que al verme me confirmara que sí, sí tenía las respuestas correctas y que sabía del tema... Él me dio confianza y me hizo sentir orgulloso de mí mismo, cosa que no recuerdo haber visto hacer a ningún otro profesor. Así, el aprendizaje no era atemorizante ni aburrido, sino ¡emocionante! Me dejaba responder todas las veces que podía y fue maravilloso ser escuchado más de una vez en clase... Sé que se aprende mejor cuando hay una verdadera relación con una persona que -sentía- era respetable, atenta, amable y le importaban las mismas cosas. Así soy. No puedo aprender con alguien que no me considere presente y genuino.

En este fragmento hay madurez y conciencia de sí mismo, lo cual se desprende a menudo de los conocimientos y de la comprensión que alcanzan los estudiantes en este módulo.

La capacidad reflexiva y espíritu crítico se desarrollan después a través de los requisitos del módulo de investigación-acción y de indagación personal.

Los estudiantes de PQP llevan a cabo una investigación en el lugar donde realizan sus prácticas de enseñanza. Se les anima a desarrollar una pregunta que les resulte interesante, la analizan durante varios meses de conversación y de investigación en sus escuelas y aulas. Es interesante observar que las preguntas a menudo inicialmente se centran en la gestión del aula y en la manera de aplicar eficazmente el trabajo en grupo. Pero a medida que el semestre avanza, estas preguntas se vuelven más profundas y más teóricas. Esta tarea continua documenta al equipo de formadores respecto al desarrollo de las identidades profesionales de sus maestros estudiantes.

#### MÓDULO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA PARAPROFESIONALES (PTEM)

El segundo programa que ejemplifica nuestra forma de pensar el mundo de la enseñanza es el Módulo de Formación Docente para Paraprofesional. El PTEM comenzó en el año 2002 como respuesta directa a una petición del distrito escolar de Vancouver. Un grupo de asistentes escolares de la ciudad que laboraban en las escuelas habían solicitado a su representante sindical local y al representante del personal de distrito escolar que los ayudaran a encontrar una vía para certificarse como maestros. Estaba comprobado que entonces los programas de capacitación para profesores tradicionales de la Columbia Británica eran incompatibles con las “circunstancias de vida” de estos trabajadores para la educación. Este grupo, en gran parte, conformado por padres solteros y/o con salarios bajos, no podían asistir tiempo completo a las instituciones de formación pedagógica, uno de los requisitos principales de dichas instituciones.

El departamento de recursos humanos del Consejo Escolar de Vancouver se acercó a nosotros con una solicitud formal para el desarrollo de un programa que considerara las condiciones de estos trabajadores. Warsh (2008) explica la propuesta de este programa:

El personal escolar señalaba entre sus argumentos para solicitar este programa que: 1) el presupuesto para contratar asistentes educativos y otros recursos “extra” designados para

niños con necesidades especiales cada vez era menor, ya que estaba en relación con el número de estudiantes matriculados; 2) que durante algún tiempo había habido un interés por ubicar a los niños con necesidades especiales en aulas separadas, y 3) que existe una escasez de profesores con un fuerte interés y experiencia previa trabajando con niños con necesidades especiales en el salón de clase regular. Sostuvieron que la experiencia y los conocimientos que estos asistentes educativos tienen son el resultado de adaptarse a las modificaciones en los planes de estudio de los niños con necesidades especiales y que éste sería un capital activo en su transición de asistentes educativos a profesores.

El personal de distrito, motivado por la posibilidad de una futura escasez de personal docente en la Columbia Británica, desarrolló un programa diseñado para atender las necesidades de su propio personal de paraprofesionales. Esto proporcionaría al distrito futuros profesores altamente calificados y leales a los niveles en que trabajan.

Desde el punto de vista del PDP, la idea de desarrollar un programa en torno a la demografía del paraeducador aborda uno de sus objetivos articulados: “facilitar el acceso a la profesión de la enseñanza a grupos y personas que, de otro modo, no podrían participar en los programas de formación para profesores tradicionales” (PPC por sus siglas en inglés). Una encuesta informal realizada a los paraprofesionales de la Columbia Británica reveló rápidamente que la mayoría no encajaba en los grupos que acceden fácilmente a los programas de formación de profesores. Una búsqueda en la literatura educativa apoya los argumentos del personal 1) los paraeducadores son candidatos excelentes para convertirse en futuros docentes y 2) los paraeducadores son una fuerza de trabajo en la que la mayoría son padres solteros con salarios bajos y pertenecen a los grupos menos representados, ya sea de ascendencia aborigen o pertenecientes a otros contextos minoritarios, personas que normalmente no acceden a estos programas (p. 2).

El PTEM es una extensión del programa de formación docente que demuestra la intención de pensar de manera considerada, compasiva y creativa en aquellos que ingresan en la enseñanza y provienen de otros lugares, tienen otras vidas, o bien, proceden de otros campos socioeconómicos.

## MÓDULO PLAYWORKS

Nuestro tercer ejemplo corresponde a uno de los módulos más antiguos del PDP. Es un módulo, aparentemente, de especialización que solicitan, año tras año, los profesores de primaria interesados en la educación física, así como especialistas de educación física que enseñan en un nivel medio superior.

Este módulo, al igual que otras opciones del PDP, ha tenido diferentes denominaciones a través de los años, desde Lifeworld (mundo de la vida) hasta RiskWorks (Los riesgos funcionan), y ahora su actual nombre PlayWorks (el juego funciona). Este módulo tiene los siguientes fundamentos:

El hecho de que el juego funcione es una idea básica que conceptualiza a la educación física y su relación con otras áreas curriculares. Esta afirmación es minimizada por ambiguas distinciones entre las nociones de juego y trabajo. La motivación por el juego está dirigida por la dinámica del interjuego de las actividades curriculares visto desde una apreciación profunda de la estructura del juego para familiarizarse con el mundo.

El módulo PlayWorks, tanto por su nombre como por su contenido intelectual, establece una forma de explorar los aspectos curriculares y pedagógicos dentro del módulo de PDP.

El módulo tiene como objetivo profundizar en los significados adquiridos a través del juego y en las cualidades de la investigación y práctica. Los futuros profesores deberán llegar a comprender la manera como el juego llega a cultivar:

- Una sensibilidad pedagógica hacia los niños y los jóvenes a través de interacciones del juego;
- la cualidad de apertura y otras habilidades para estar en el mundo (del juego);
- un espíritu crítico de las pérdidas y ausencias de actividad física en las vidas de los niños y los jóvenes;

- la capacidad de reflexión para ver cómo el juego funciona como teoría y práctica de la educación de los niños y los jóvenes para familiarizarse con el mundo.<sup>7</sup>

Los futuros maestros en el módulo PlayWorks piensan el mundo a través de una enseñanza física y vital, al centrar su atención en disciplinas que representan el juego tales como las actividades de esparcimiento, los deportes, la danza y la gimnasia. Asisten a cursos en las escuelas respecto a cómo educar físicamente y luego realizan prácticas sobre esto mismo. Los aspectos físicos del mundo del juego es, en otras palabras, una forma básica de pensar somáticamente respecto a lo que “implica” la enseñanza y las “actitudes, posturas, gestos y expresiones” que comprenden la enseñanza (Smith, 2004, pp. 17-28). Este módulo, en la formación inicial, estudia el desarrollo físico de los rasgos identificados en la enseñanza, de tal forma que mejoran la práctica de la formación de profesores en otros módulos del PDP.<sup>8</sup>

## CONCLUSIÓN

Aprender a enseñar nos lleva a un impulso formativo por encontrar similitudes y construir formas de identificarnos con los niños y los jóvenes. Es una cuestión de asumir el modelo de comportamiento de docentes-tutores que demuestran tener sensibilidad pedagógica y otras cualidades como el ser reflexivo y crítico cuando es apropiado. Las posturas, gestos y expresiones de la enseñanza se practican en y desde la inmersión de las prácticas en la escuela, cuando se da vida a las formalidades de la enseñanza. Damos una forma particular al desarrollo profesional al atender a los múltiples espacios, a los tiempos de cambio controvertidos, a las múltiples relaciones y vitalidad inherente de la enseñanza. Las destrezas de la enseñanza están implícitas, no en lo general, pero en las particularidades de tiempo, espacio, relación y compromiso vital. La enseñanza es, en otras palabras, una estructura de cualidades y destrezas.

---

<sup>7</sup> Esbozo del módulo PlayWorks del Programa de Desarrollo Profesional (PDP por sus siglas en inglés).

<sup>8</sup> Véase una versión más completa en bodywork of teaching en Smith (2004), capítulos 2-6.

Pensar respecto al mundo de la enseñanza nos ayuda a crear una visión del desarrollo profesional en la formación inicial, de las estructuras de la enseñanza, y nos guía en el diseño de programas responsables que respondan no sólo a la fuerza de una enseñanza diversificada, sino también a las diversidades y pluralidades del currículo, de la pedagogía, de las comunidades escolares y de las aulas. La estructura del programa de formación para futuros profesores (en preservicio) de la Universidad Simon Fraser permite pensar el mundo de la enseñanza desde las diferentes dimensiones visionarias, desde un programa internacional hasta uno particular de la provincia o localidad. La clave de esta visión está en una articulación con las tendencias de enseñanza contextualizadas dentro de las opciones de los diferentes programas. Sin embargo, resulta de particular importancia las opciones del programa que llaman la atención sobre las estructuras de la enseñanza y que nos obligan a pensar de manera más diversa, espacial, temporal, relacional y vital acerca de lo que debe ser una formación inicial de docentes que responda plenamente.

Seguimos abiertos a los estilos de vida de muchos mundos: donde los profesores trabajan, el que rodea a los niños y jóvenes de diferentes lugares, el de las diferentes culturas, el de las diferentes formas de vida, y que finalmente se convierte en su hogar. Es así que continuará recreándose esta visión en el desarrollo profesional del maestro.

## REFERENCIAS

- Casey, E. S. (1998). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Diez, M. E., y Raths, J. (2007). *Dispositions in teacher education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gebauer, G., y Wulf, C. (1995). *Mimesis: Culture, art, society*. Berkeley: University of California Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education, *American Educational Research Journal*, 40 (3), 619-654.

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Koeppen, K.E., y Davison-Jenkins, J. (2007). *Teacher dispositions: Envisioning their role in education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Levinas, E. (1990). *Time and the other*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Professional Development Program (2008-9). *Handbook of the Professional Development Program*. Vancouver, BC: Simon Fraser University.
- Schutz, A. (1972). *The phenomenology of the social world*. Londres: Heinemann.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Philadelphia: John Benjamins.
- Smith, S. J. (2004). The bearing of inquiry in teacher education: The SFU experience. *Professional Programs, Faculty Education*. Vancouver BC: Simon Fraser University.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres, Ontario: The University of Western Ontario Press.
- Warsh, M. (2008). *Proposal for the Paraprofessional Teacher Education Program (PTEP)*. Vancouver BC: Simon Fraser University.
- Weiss, G. (1999). *Body images: embodiment as intercorporeality*. Nueva York: Routledge.





## LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: CONSIDERACIONES MÚLTIPLES

ALICIA L. CARVAJAL  
Y NINFA MARICELA VILLEGAS VILLARREAL  
*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO, MÉXICO*

En México, como en otros países, el modelo de formación inicial de profesores en educación básica<sup>1</sup> plantea la práctica en escuelas como un espacio de formación primordial para el aprendizaje de la profesión. Con base en lo anterior, el eje de análisis del artículo son las actividades de práctica que se llevan a cabo durante la formación inicial de los profesores de educación primaria en México.

En el presente escrito se subraya la centralidad de la práctica de los estudiantes normalistas, en la que aparecen creencias, rutinas, dilemas y tensiones entre ellos y sus formadores.<sup>2</sup> Para contextualizar el análisis, inicialmente se plantean algunas consideraciones sobre la práctica en la formación inicial desde una mirada institucional. Se continúa con una revisión

---

<sup>1</sup> En México la educación básica comprende la educación preescolar (tres grados), la educación primaria (seis grados) y la educación secundaria (tres grados).

<sup>2</sup> En el presente artículo con esta denominación se hace referencia a los maestros de las escuelas normales, tanto los que tienen a su cargo las asignaturas de Acercamiento a la Práctica Escolar como los que imparten las otras asignaturas del plan de estudios.

de la multidimensionalidad característica de la práctica docente y un análisis de la valoración y puntos de vista de los normalistas sobre sus prácticas, así como dificultades a que se enfrentan los formadores de docentes para recuperar y analizar las prácticas en las escuelas formadoras de profesores. El análisis incorpora entrevistas realizadas a directivos, formadores de maestros y estudiantes normalistas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal pública de la Ciudad de México.<sup>3</sup> Con base en ello, y los resultados de diversos estudios que sobre el tema se han realizado en México, se pretende dar una visión de los múltiples aspectos que intervienen en los momentos de práctica durante la formación inicial. Finalmente, se plantean algunos desafíos que enfrenta el ámbito de la formación inicial de maestros en relación con las prácticas.

#### CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL: LA MIRADA INSTITUCIONAL

A través de su historia, que se remonta al último tercio del siglo XIX, y a diferencia y a contracorriente de las tendencias internacionales en la formación de maestros, en México las escuelas normales se mantienen y continúan encargándose de la formación de los futuros maestros,<sup>4</sup> aun cuando, a partir de 1984, la formación de docentes para el nivel básico se elevó a nivel terciario.

En 1997, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).<sup>5</sup> Las licenciaturas para la formación de maestros se desarrollan con un plan de

<sup>3</sup> Las entrevistas se realizaron en 2004 como parte de una investigación cualitativa desarrollada en el marco de la primera fase del *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros en México, Estados Unidos y Canadá*, auspiciado por la Organización de los Estados Americanos. Los resultados de esa investigación se reportan en Sandoval (2005).

<sup>4</sup> En este artículo se hará referencia a quienes están en proceso de formación para la docencia como futuros maestros, maestros en formación, estudiantes normalistas, practicantes o simplemente estudiantes, normalistas o jóvenes.

<sup>5</sup> Las reformas curriculares de las otras licenciaturas de formación de docentes se presentaron en distintos años: en 1999, la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Secundaria; en 2002, la Licenciatura en Educación Física, y en 2004 la Licenciatura en Educación Especial.

estudios cuyo esquema curricular y enfoque son comunes a todas ellas, aunque con características particulares en el contenido, de acuerdo con el nivel educativo que enfocan. Los planes de estudio son nacionales, tal como lo dicta la política educativa que existe en México, política que en el caso de la formación de maestros permite afirmar –como señala Arnaut (1996)– que la profesión docente en México es una profesión de Estado.

A nivel internacional, aunque con características distintas según el país de que se trate, se considera necesario que los futuros maestros durante su formación se acerquen a la realidad de las escuelas, de tal manera que conozcan y experimenten las condiciones reales del trabajo docente y desarrollen las habilidades y actitudes que se requieren para ello.

En el mismo sentido, en la propuesta actual de formación en México se pretende que los futuros maestros desarrollen competencias en cinco campos: *a)* habilidades intelectuales específicas, *b)* dominio de los contenidos de enseñanza, *c)* competencias didácticas, *d)* identidad profesional y ética, *e)* capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997, pp. 31-35). Es a partir del enfoque por competencias que las prácticas de los estudiantes normalistas adquieren un sentido formativo distinto de los planes de estudio anteriores; el cambio en las prácticas está orientado a su análisis y reflexión *antes, durante y después* de la acción.

La labor docente que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas primarias de práctica, se caracteriza por ser un ejercicio multidimensional que les aporta diversos aprendizajes de la profesión docente. Se trabaja con base en una visión amplia de la enseñanza, tal y como lo plantea Altet (2005), lo que supone abarcar también elementos que permitan desarrollar las competencias de los cinco campos mencionados.

### **Reflexión y acción: dos caras de una misma práctica**

Entre los rasgos que caracterizan el actual modelo de formación inicial de docentes en México están la docencia reflexiva y la práctica en condiciones reales de trabajo. Con este modelo se pretende formar docentes capaces de observar, reflexionar y analizar su práctica escolar para resolver dificultades, valorar los aciertos y trabajar en torno a los desafíos que presenta el trabajo

docente (véase SEP, 1997). Con base en este supuesto, desde el primero de los cuatro años que comprende la formación inicial, los estudiantes normalistas realizan periodos de observación y práctica docente en contextos diversos y condiciones reales de escuelas primarias, de manera continua y gradual. Estos periodos, cada vez más amplios, se enfocan a aspectos diversos del ejercicio docente:

Se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar (SEP, 1997, p. 64).<sup>6</sup>

Al realizar las prácticas de observación y de ejercicio de la docencia, durante la formación inicial se pretende que los estudiantes registren la información necesaria que les permita analizar y explicar las formas de proceder de los maestros que ya están en ejercicio,<sup>7</sup> para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos y también recuperar su propia práctica. Para lograrlo se requiere propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en las escuelas de nivel básico, responsabilidad que recae en los maestros formadores. Esta tarea no es un asunto fácil de lograr, no sólo por la dificultad de recuperación de la práctica, sino especialmente por la capacidad —o no— de lograr una reflexión que impacte realmente en aspectos centrales de la formación.

Trabajar con un enfoque de docencia reflexiva implica que los sujetos involucrados en la formación (normalistas, formadores y tutores) sean participantes activos en el proceso de formación, como lo expresa una maestra de normal:

---

<sup>6</sup> Para más información del tiempo y actividades que se enfocan en las prácticas durante los años de formación, véanse los anexos 2 y 3 de Actividades de acercamiento a la práctica escolar en Dirección General de Normatividad (2002, pp. 28-31).

<sup>7</sup> Se llamará tutores, maestros en servicio o maestros titulares a los profesores que están en el ejercicio docente a cargo de los grupos de primaria en los que practican los normalistas.

Yo creo que en el momento en que se reflexione [sobre la práctica, los estudiantes] podrán llegar a revisar cuáles son aquellas habilidades que no se han logrado y que además se requieren para el trabajo que han elegido: ser maestros.

Adicionalmente, los estudiantes formados con un enfoque en docencia reflexiva requieren de un bagaje teórico que les permita explicar los acontecimientos que tuvieron lugar durante su práctica. Se espera que el estudiante normalista aprenda el oficio docente con base en la reflexión que pueda generarle la práctica docente en condiciones reales *antes, durante y después* de ella. Para esto el apoyo y las observaciones de otros actores como los formadores y sus compañeros de grupo es fundamental.

Es evidente la dificultad de concretar en la práctica de la formación la docencia reflexiva. Reflexión sobre qué y respecto a qué es un dilema que cada formador busca resolver de maneras distintas. El director de una normal plantea una debilidad que identifica en el tránsito del reconocimiento de la necesidad de reflexionar sobre la práctica a la posibilidad de definir puntos clave de esa reflexión. Afirma que los formadores no han sido capaces de generar un proceso de reflexión cuyos resultados incidan en la práctica.

Argumenta una falta de teorización sobre la misma y añade:

Con esto lo que quiero decir es que creo que con todo y que decimos “sí, somos reflexivos”, *cuando regresamos de la práctica muchas veces no sabemos qué hacer con esa práctica*. Esa es una debilidad. *O bien, nos gana el deber ser* y cuando regresa el maestro [formador], lejos de tomar la práctica como objeto de reflexión, como objeto de análisis, lo que hace es decir al alumno: “tú estuviste mal en esto y debes hacerlo de esta manera”, “mira, aquí cometiste un error”, “en esto estuviste bien” [...]. Aparece el maestro [formador] como la autoridad que dice esto es lo bueno, esto es lo malo. Y eso lo que genera es una especie de dependencia del alumno; decir, “bueno, yo vengo a que me diga usted qué hice bien y qué hice mal”.

Se abre entonces una distancia entre el discurso y la realidad que impacta la posibilidad de trabajar con los normalistas –y formarlos– con base en la reflexión de la práctica.

## LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN INICIAL

La práctica docente abarca diversos aspectos como son la gestión escolar, condiciones y organización del trabajo en la escuela, atención a la diversidad educativa, interacción y participación de los alumnos en la clase y las escuelas, circulación y uso de los materiales y recursos educativos y relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, entre otros; lo que le imprime un carácter multidimensional, pues implica para los futuros docentes no sólo aprender a enseñar (Rockwell, 1995, p. 19).

Esta multiplicidad de aspectos, tareas, acciones, sujetos implicados y condiciones que caracterizan la docencia y que los profesores cotidianamente desarrollan, enfrentan, resuelven y construyen, debe ser conocida por los estudiantes normalistas y en ella aprender a actuar. Las experiencias que les brindan los distintos periodos de práctica en las escuelas durante la formación son una oportunidad para hacerlo.

En cada periodo de estancia en las escuelas primarias, el foco de atención varía y se va complementando con los anteriores, de modo tal que los jóvenes se puedan formar una imagen de la acción docente mucho más amplia que el trabajo de enseñanza considerado en un sentido restringido. Esta característica es percibida por los estudiantes normalistas, tal como lo expresa una de ellas:

[Realizar las prácticas en escuelas primarias] me permite que eche a andar mi trabajo y aparte descubrir cosas, algo que a lo mejor aquí [en la normal] no nos comentaron, [que] no hemos visto.

En la escuela primaria lo podemos ver: situaciones imprevistas que pasan, se permite tener contacto con los papás (aquí no tenemos [esa experiencia] porque no hay papás), saber el funcionamiento *un poco real* de la escuela, lo que es el manejo de la cooperativa, comisiones, coro, cosas que aquí no tenemos tan contempladas. De repente, llegamos allá [a la primaria] y [...] tienen educación física, computación, natación, coro... infinidad de [actividades] que aquí no contemplamos. Y al llegar allá, bueno, nos apoyan porque tenemos que adecuar nuestras actividades y nuestras estrategias conforme creamos que el tiempo nos lo permite.

Al estar en acción, los problemas singulares determinados por las características situacionales del contexto adquieren relevancia y cuando el sujeto se enfrenta a situaciones que tiene que resolver y prueba posibles soluciones que no resultan requiere que ponga en acción “una reflexión más consciente sobre la situación y sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito” (Torres Jurjo, 1992, p. 14).

Este pensar sobre la acción es necesario y posible, si bien los normalistas reconocen estar en una situación distinta de la que viven cotidianamente los profesores a cargo de un grupo de niños: *un poco real*, dice la estudiante al referirse a la experiencia que tiene sobre el funcionamiento de la escuela; *no es real del todo*, señala un joven más al mencionar en qué medida las prácticas en escuelas primarias apoyan su formación:

[La práctica] me apoya en el sentido de que [...] llevamos a cabo todo lo que aquí [en la normal] decimos o pretendemos, lo que hacemos teóricamente [...] Es totalmente diferente cuando estamos aquí en la clase y decimos que el niño sea crítico y reflexivo. Dijimos un bonito discurso, pero a la hora de la práctica es diferente.

Y cuando vamos a práctica y ya estás en ese espacio [que es el aula], vemos que a veces sí es bastante diferente y creo que sí nos ayuda mucho [ir], aunque no creo que sea tan real [la experiencia]. No es real del todo como si estuviéramos ya en nuestro grupo todo un año, porque no es el mismo conocimiento que podemos tener de los alumnos.

Realizar las prácticas en “situaciones reales” en la formación inicial no implica enfrentarse a esa realidad de la misma forma en que la enfrenta un docente ya formado. Este tipo de acercamiento es positivo en tanto permite conocer de manera directa cuestiones que teóricamente se abordan en las normales, así como lograr que los jóvenes desplieguen alternativas de acción y logren experiencias que sólo así pueden experimentar, sin que las consecuencias de sus actos sean irreversibles, como lo expone Pérez Gómez (1988, p. 143).

[La práctica] debe representar la realidad del aula, con sus características de incertidumbre, singularidad, complejidad y conflicto. Por otra parte, con objeto de que pueda ser considerada un espacio de aprendizaje, debe evitar al estudiante las presiones y riesgos del

aula real, que exceden su capacidad de asimilación y reacción racional. En definitiva debe ser un espacio real donde el estudiante observa, analiza, actúa y reflexiona sin la entera responsabilidad del práctico sobre los efectos generalmente irreversibles de sus acciones.

Es decir, las prácticas durante la formación inicial tienen características y consecuencias distintas que las que enfrentan los maestros ya formados en su acción cotidiana. Enfrentarse a los múltiples aspectos de la docencia de manera gradual es una de las diferencias centrales entre esas prácticas.

### **La planeación de la docencia: su importancia y maleabilidad**

En las escuelas normales los estudiantes aprenden a planear las actividades que realizarán en los espacios y tiempos escolares de las prácticas que desarrollan durante su formación inicial, con miras a considerar las bondades y características que tiene para el trabajo docente. Esta planeación inicia desde los primeros semestres en los que se va a observar y continúa –de manera diferencial– conforme avanza la formación.

La flexibilidad y capacidad de respuesta ante la particularidad de las situaciones escolares a las que se enfrentan los maestros es una meta a lograr durante la formación.<sup>8</sup> A veces esta flexibilidad se diluye por un énfasis, aparentemente excesivo, en la manera de concebir la planeación. Desde los primeros semestres los formadores solicitan planear las actividades a desarrollar y, si bien la acción en sí misma no es cuestionable, la aparente rigidez con que se solicita presentarla crea conflicto en los normalistas. Un estudiante lo expresa de la siguiente manera:

A nosotros nos dicen “planeación” y entramos en una etapa de tensión. Simplemente el pensar que ya es planeación [...]. A mí se me hace más tensa la etapa de planear que la etapa de práctica porque siento que tengo que pasar por más aprobaciones, porque no es nada más un maestro [el que nos revisa la planeación] [...]. La primera vez que hice mi planeación fue bastante desesperante porque no sabíamos cómo [hacerla]: que es un formato, que lo quiere de tal forma la maestra, que lo quiere de la otra... Y creo que fue

---

<sup>8</sup> Los aprendizajes que se espera lograr como producto de las actividades de enseñanza en las prácticas se pueden consultar en Dirección General de Normatividad (2002, p. 10).



un poco “vicio”, porque desde el primer momento se le dio más enfoque a los formatos, a las formalidades que al contenido. Y en los siguientes semestres así fue. Y cuando hubo un cambio [...] ahí sí fue un choque tremendo, porque en semestres anteriores lo importante era que llevara el marco, que llevara la presentación, que llevara el recuadrado... y ya. Y cuando llega alguien y nos dice: “es que eso no importa, lo importante es cuál es tu tema, para qué lo quieres hacer”. Ahí sí, es un choque, que dices “auch”.

Visiones distintas acerca de la planeación implican que los formadores realicen solicitudes diferenciadas a los estudiantes normalistas, quienes desarrollan mecanismos para responder a esas diversas solicitudes. En un primer momento –que aparentemente no es corto– se da prioridad a la forma de presentarlo. Conforme avanza la formación aprenden a considerarla necesaria y conveniente, pero también flexible tanto a partir del discurso (al tratar de considerar previamente las características de grupo y de la situación) como de la experiencia que la práctica les provee. Así, los normalistas señalan que en la normal les enseñan a planear (cómo hacerlo, qué pasos seguir, información que se requiere para realizarla, por ejemplo), pero reiteran que la realidad les hace modificarla porque durante la práctica se dan cuenta que el tiempo para realizar las actividades no es el que consideraron previamente.

De manera adicional, pareciera que durante la formación se enfatiza de modo particular el diagnóstico<sup>9</sup> de la escuela y del grupo de trabajo, así como la necesidad de considerar las características de la dinámica escolar durante la práctica. Y se pretende que los normalistas adquieran la habilidad para seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza acordes con el grupo de práctica; al concederle un valor amplio a la planeación en el aspecto formal, esta habilidad pasa a un segundo término y se empieza a considerar la planeación como un requisito formal.

Visiones distintas de los formadores acerca de situaciones como la planeación provocan que los estudiantes perciban esas discrepancias y les plantea un dilema: hasta dónde responder a lo que cada formador afirma debe

---

<sup>9</sup> En las entrevistas surgió de manera reiterada el énfasis e impacto de la elaboración de diagnósticos del grupo antes de la práctica. No se analiza aquí pero convendría revisar de qué manera impacta el trabajo que desarrollan los normalistas.

hacerse en la práctica y hasta dónde considerar lo que cada uno de ellos va desarrollando como “estilo personal” al practicar. Los jóvenes aprenden a responder a las expectativas y requerimientos de unos y otros formadores para lograr una calificación aprobatoria. Asimismo, aunque la mayoría de formadores les pide ajustarse al pie de la letra a lo que han revisado en la normal al practicar –en este caso a la planeación–, los estudiantes reivindican la necesidad de modificarla en función de que lo que perciben es mejor para desarrollar esa práctica, especialmente en lo que se refiere a las necesidades de los niños.

### **La tensión entre la teoría y la práctica y cómo se aborda en la formación inicial**

Así como la planeación se revisa inicialmente de manera teórica y va moldeándose a las características de la realidad escolar durante las prácticas, la formación inicial plantea tensiones permanentes entre la teoría que se revisa en la normal y las prácticas en las escuelas primarias. El papel que juegan los cursos de Observación y Práctica Docente en el análisis de estas tensiones es fundamental. Un estudiante de sexto semestre expresa de la siguiente manera la relación que ha encontrado a lo largo de su formación entre la teoría revisada en clases y la realidad escolar:

He tenido distintos grupos en este tiempo [de mi formación] y me ha gustado mucho, porque de repente pues [me doy cuenta de que] son cosas que hemos visto en las clases y que dice uno ¡es cierto! Tenemos que aplicar con los niños todo lo que nos enseñan las lecturas que vemos, todas las actividades. Por ejemplo, a mí me han servido mucho las clases de Observación y Práctica Docente, porque nos enseñan cómo trabajar con los niños, qué relación debemos tener con ellos y cómo debemos estructurar el trabajo para que se obtengan mejores resultados. [En esos cursos vimos] que tenemos que ir adecuándonos a los intereses de los niños, y no ser tan rígidos y tan estrictos en nuestra planeación.

Podemos afirmar que, así como van creando poco a poco su identidad profesional, durante la formación inicial los estudiantes normalistas también van modificando estrategias para dar respuesta a las situaciones que se les presentan en las aulas de práctica, y no necesariamente esas respuestas se

quedan en el terreno técnico e instrumental, como sostiene Mercado (2007, p. 6). La reflexión y análisis de la práctica les permite elaborar e incorporar estrategias novedosas producto de la reflexión teórica, dirigidas a la transformación de la docencia.

Al parecer, los años de estudio que los jóvenes tienen en la normal son un elemento que modificaría el uso de estrategias instrumentalistas. Si bien al inicio de la formación se preocupan y centran su atención en responder a la práctica con base en las demandas externas de los formadores, en los últimos semestres valoran más el tipo de actividades a realizar considerando los grupos y los contextos en los que realizan sus prácticas. Al cuestionársele a un estudiante si a un año de concluir su formación los cursos de Observación y Práctica Docente le habían permitido tener un conocimiento paulatino de la complejidad del trabajo docente, respondió:

Creo que eso se da más que nada ya al estar en práctica. La teoría que nos proporcionan es buena, nos da a conocer los problemas a los cuales nos podemos enfrentar, pero ya estando trabajando en un grupo las situaciones pueden ser más problemáticas o más complejas de lo que nos dicen. Y ahí es cuando nosotros tenemos [que dar] la cara y buscar formas para solucionar los conflictos a los que nos enfrentamos.

Los jóvenes reconocen el valor que los ámbitos teórico y práctico tienen en la formación, aun cuando lograr su articulación con frecuencia queda en un esfuerzo estrictamente personal, pues la docencia en la normal no necesariamente contribuye a lograrla ni a mostrarla. Al menos es la percepción de los estudiantes, como lo expresa una de ellas al opinar sobre el grado de satisfacción que tiene de su formación:

Respecto a mi formación no me siento satisfecha [...]. En cuanto a mis maestros tampoco me siento satisfecha, porque me he encontrado con maestros que no son congruentes. Hay de todo en la escuela [normal], como todo. Me he encontrado con maestros que nos hablan de constructivismo, de una nueva didáctica, de una nueva actitud..., pero nos hablan desde su escritorio, sin pararse, con un discurso de toda la clase... y nosotros escuchando. Lo opuesto. Y eso sí como que te contradice y te conflictúa. También me he encontrado maestros que, si tenemos fallas, en lugar de motivarnos a

enmendarlas nos dicen: “pues es que, ¡ay!, no pueden”. Como que te desmotivan. Y yo creo que el hecho de que seas adulta no significa que no necesitas motivación, creo que la motivación debe estar presente siempre.

La falta de congruencia entre el discurso y la práctica durante la formación resulta contraproducente por la imagen contradictoria que se transmite acerca de la docencia. Ante ello hay al menos dos lecturas posibles que perciben los estudiantes: 1) el discurso pedagógico es simplemente discurso y, por tanto, a pesar de los avances en la teoría la práctica docente sigue siendo similar a través de los años, 2) la relación entre ese discurso y la acción puede lograrse como resultado de una búsqueda que vale la pena intentar de manera individual y colectiva. Si en la formación inicial esta última postura no se fortalece, durante el trabajo como docentes ya incorporados en las escuelas como trabajadores la búsqueda será más difícil de lograr.

### **La construcción de la docencia a partir de las respuestas a las demandas de las prácticas y de los formadores**

En coincidencia con otros autores que plantean que los estudiantes se debaten entre lo que institucionalmente está instituido y se les demanda, y lo que ellos consideran válido y necesario hacer, Fortuol (2007) afirma que tanto formadores como estudiantes se encuentran en constante contacto con significados institucionales y personales de lo que es la docencia y van creando su propia representación como “miembro de un colectivo” a la vez que como “sujeto individual”.

En el caso de los normalistas, estas representaciones las construyen con base en los significados institucionales que recuperan de sus experiencias como estudiantes en la normal, de las que adquieren a través de los maestros titulares con quienes realizan sus prácticas y a partir de las experiencias personales que experimentan como docentes en formación. De esta manera, conforman poco a poco su identidad docente (como miembros de un colectivo), al tiempo que le imprimen su toque personal.

La experiencia y percepción de las actividades de acercamiento a la práctica escolar es distinta de acuerdo con los cursos y profesores que tienen. Los estudiantes normalistas afirman haber tenido formadores con

quienes realizan la preparación y análisis de las prácticas, así como otros que no muestran preocupación alguna por orientarlos para realizarlas. Entre estos extremos la variedad de formadores es amplia según expresan los estudiantes.

Al practicar, los jóvenes se ven en la necesidad de responder tanto a las demandas de sus formadores como de los maestros titulares, lo que implica construir un equilibrio difícil e inestable entre ambos tipos de demandas. Con frecuencia desde la escuela normal se expresan puntos de vista distintos y a veces discordantes acerca de la práctica, a los que tienen que responder como practicantes. Esto es percibido por los distintos sujetos involucrados en la formación. Al respecto, un director de normal refiere la postura que desde su punto de vista adoptan algunos formadores de asignaturas de Contenidos y su Enseñanza:

Yo [dicen] enseñó la materia con el enfoque que se propone, pero cuando mis muchachos van a la primaria les digo que se olviden prácticamente del enfoque y que actúen de acuerdo a lo que les exige la primaria para no meterse en problemas. Es decir, yo, el maestro de Español, les enseñó a desarrollar la competencia comunicativa y trato de impulsar también aquellos aspectos de la competencia didáctica de acuerdo al enfoque. Pero cuando van a practicar, si el maestro [titular] les pide que enseñen bajo la forma más tradicional, yo les digo “háganlo así”.

Esto es una de las partes [de la formación] que hay que analizar porque genera una ruptura bastante riesgosa [entre teoría y práctica], porque entonces el alumno percibe que hay que simular en la escuela normal, pero a final de cuentas hay que adaptarse a la escuela primaria.

Ante esta postura, el mismo director señala la necesidad de analizarla con seriedad porque los alumnos reciben como mensaje que en la escuela normal deben actuar como dicen los formadores, aunque se convierta en simulación. Finalmente, al practicar tienen que adaptarse a los requerimientos de la escuela primaria, aunque vayan en contra de lo que se enseña en la normal.

Esta situación es una veta importante de analizar para mejorar la formación y plantea la necesidad de revisar el papel de los tutores o maestros

titulares de los grupos de práctica en la formación y el de los formadores. Es evidente que se requiere construir puentes de comunicación entre formadores y los maestros titulares de los grupos de primaria, quienes acompañan en la formación a los jóvenes durante las prácticas. La ausencia constante de los maestros titulares de los salones durante las prácticas de los normalistas<sup>10</sup> y el tipo de comentarios y evaluaciones que emiten de las prácticas de los estudiantes, evidencian posiciones distintas y a veces lejanas a lo que la propuesta de formación inicial plantea sobre el acompañamiento durante las prácticas. Al parecer ni para los formadores ni para los tutores es clara ni compartida la idea de que los maestros titulares son también formadores de docentes.

Los comentarios que los estudiantes expresan sobre las jornadas de observación y práctica que realizan a través de su formación, muestran cómo perciben la pertinencia, frecuencia y duración de las jornadas, como lo expresa un estudiante:

Bueno, yo opino que está bien que realicemos estas jornadas de práctica, pero hay momentos en que uno dice: “cómo nos mandan a practicar si todavía no tenemos los suficientes elementos o el tiempo [para prepararla]”. ¿A qué nos mandan? Porque nos piden que hagamos bastante trabajo en un periodo de tiempo muy corto. Nos dicen: “no, es que te falta dominio de contenidos”, “te falta el trabajo con los niños”, etcétera. Nos ponen muchos *peros*. Pero no se dan cuenta que el problema de las jornadas es que son [preparadas] en poco tiempo y de repente muy espaciadas.

Practicar implica tensiones y retos a los que los normalistas se enfrentarán como docentes de manera cotidiana; requiere una fortaleza que pasa por consideraciones de corte no sólo académico sino también afectivo y así lo expresan los jóvenes. Quizás por ello señalan la necesidad de ser motivados por los maestros de la normal, de encontrar el apoyo que les permita sentirse más seguros y confiados para enfrentar las dificultades que la formación

---

<sup>10</sup> Con frecuencia los estudiantes señalan que durante las jornadas de práctica los maestros titulares de los grupos de práctica se ausentan de los salones de clases. Hay quienes durante esas jornadas piden licencia o asisten a cursos fuera de la escuela, aunque hay también –los menos– los que se mantienen en las aulas durante las jornadas de práctica para apoyarlos.

implica en la práctica. El apoyo emocional les da confianza y, como señala una estudiante, les permite no sentirse solos –afectivamente– al practicar.

#### ASESORÍAS Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS: ALGUNAS DIFICULTADES

En el Plan de Estudios de la LEP 1997 se plantea que los formadores deben proporcionar asesoría a los futuros docentes para orientar el trabajo que desarrollan durante las prácticas. Esta tarea recae especialmente en quienes imparten las asignaturas de Contenidos y su Enseñanza y del área de Acercamiento a la Práctica Escolar, aunque también los maestros titulares de los grupos de práctica participan en esa orientación. Lograr esa asesoría articuladamente requiere ciertas condiciones entre las que pueden mencionarse conocimiento profundo del plan de estudios; trabajo conjunto de los formadores al interior de cada escuela normal; participación en el acompañamiento que los docentes en formación requieren durante y al término de las actividades de observación y práctica; orientación para el análisis crítico, reflexivo y formativo de la práctica desplegada en los periodos de observación y práctica de los normalistas.

La realidad de las asesorías a veces coincide con lo que se propone formalmente y muchas veces no se logra, por distintas razones. A continuación se presenta un breve análisis de algunas de ellas.

#### **Los formadores y las prácticas: visiones encontradas, visiones compartidas**

Sandoval (2005) afirma que las diferencias de concepciones sobre la docencia y las prácticas que despliegan los formadores en las escuelas normales muestran, de algún modo, la diversidad de concepciones de docencia que existe entre ellos y encuentra su explicación en los distintos momentos históricos en los que llegaron a serlo, en las tradiciones institucionales que se han construido, en los procesos de actualización en los que han incursionado y en la manera en que se han apropiado o no del enfoque propuesto en el currículo de la docencia reflexiva.

La diversidad de concepciones de docencia está presente al revisar la manera de ejercerla en la escuela normal, especialmente la que se relaciona directamente con las prácticas que realizan los maestros en formación.

La falta de comunicación y de visión común que existe entre los formadores que interactúan con los estudiantes provoca incluso angustia en ellos al no saber cómo responder a demandas no sólo distintas, sino incluso contrarias en un mismo contexto: el de la práctica.

Tener una visión compartida implicaría un análisis conjunto de la formación por parte de los maestros de normal. Una formadora afirma que, además de la necesidad de compartir el perfil de docente que buscan lograr en los jóvenes, percibe una ruptura entre los distintos semestres de la formación y una falta de conocimiento que tienen acerca del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria (1993), especialmente en cuanto a los contenidos y didácticas que se proponen en estos. Conocer, compartir y coincidir en aspectos básicos de la formación se plantea como una tarea urgente y necesaria en los formadores para orientar la formación inicial.

Los normalistas perciben también el desconocimiento del plan de estudios de normal por parte de los formadores (incluyen en esta afirmación tanto profesores de la normal como maestros titulares y tutores).

En el caso de los docentes de la normal, el desconocimiento se percibe especialmente en relación con los contenidos y alcances de las distintas asignaturas que se ofrecen durante la formación. Respecto a los maestros titulares y los tutores, la carencia mayor es la falta de conocimiento sobre el papel que se espera que ejerzan para apoyar la formación inicial y el valor (y uso) que pueden tener los comentarios y valoraciones que realizan de las prácticas de los normalistas.

Conocer y manejar el plan de estudios inicialmente se ofreció como una acción de actualización docente dirigida a los formadores. Esta tarea no ha sido resuelta ni en términos de profundidad en el conocimiento general del plan de estudios ni en términos de los enfoques y contenidos de las distintas asignaturas. Se requieren acciones permanentes de actualización puesto que los formadores tienen cierta movilidad para impartir asignaturas, como lo señalan dos directivos de una escuela normal:



Si bien se hizo un esfuerzo por actualizar o capacitar a los maestros [de la normal] en el momento de la implantación del plan, esto ya no se sistematiza, se fue perdiendo. A lo mejor bajo la lógica de “bueno, ya nos capacitamos” y va a ser un maestro que esté atendiendo esa asignatura. Pero no se prevén casos de que lleguen nuevos maestros o un maestro se cambia de asignatura, cosas así.

La capacitación consistió en estar una semana en un grupo de trabajo, en conocer prácticamente los programas, pero no se trabajó sobre los enfoques y no se nos formó sobre esos enfoques. Por eso creo que es mucha la confusión que tenemos: que no hemos entendido el papel que juega la investigación, la formación de valores, la didáctica.

La actualización de los formadores es una tarea pendiente —y urgente— de resolver, para la que se requiere ofrecer distintas alternativas para afrontarla, aun cuando desde la particularidad cada normal intente lograrlo. Actualmente, la posibilidad que tiene un formador de conocer la asignatura que impartirá y la relación curricular que tiene con las otras asignaturas tanto de manera vertical como horizontal y con el perfil de docente a formar, queda prácticamente como una tarea a solucionar a nivel personal.

### **El trabajo colegiado: de la teoría a la práctica**

El trabajo colegiado puede contribuir a resolver algunos problemas que existen en torno a la formación: compartir entre el conjunto de formadores el perfil de docente a formar, estrategias de trabajo, sentido de la participación como observadores en las prácticas, recuperación de elementos de la práctica para su análisis, etcétera.

En el caso de la normal urbana que hemos estado refiriendo, la búsqueda de una visión común de la formación inicial no se ha restringido a una tarea individual y se ha tratado de encarar de manera colegiada desde el ámbito institucional para tratar de impactar de modo más general la formación. Los directivos de esta normal comparten la necesidad de impulsar entre los docentes el trabajo colegiado y han propuesto distintas acciones en tres niveles: a través de talleres intercolegiados (integrados por formadores de diferentes disciplinas para indagar la posibilidad de dar continuidad vertical y horizontal al trabajo), juntas intercolegiadas (conformadas

por maestros de distintos colegios pero que trabajan con un mismo grupo de estudiantes) y juntas de colegio (en las que participan los formadores que atienden una misma asignatura). Sin embargo, estas acciones no han sido del todo exitosas en parte porque, afirman los directivos, la visión que se tiene de la formación inicial difiere entre los posibles participantes. Es evidente, entonces, que una tarea inicial es abordar qué tipo de docente se quiere formar para entonces analizar qué habría que hacer para lograrlo.

Un primer paso para discutir colegiadamente es asumir qué se requiere mejorar y que los otros puedan contribuir a lograrlo. Al parecer se sabe de la necesidad de compartir para mejorar la docencia en la normal. El comentario de un formador ilustra el sentir de algunos formadores y el valor que le conceden al trabajo colegiado:

[...] necesitamos cursos de actualización, porque sí nos hacen falta, al menos yo siento que sí me falta [...]. También falta la cuestión de trabajo colegiado, porque si yo les aprieto a los alumnos y los demás maestros aflojan, esto no nos lleva a ningún lado, a lo único que nos lleva, a veces, es a confrontaciones [...]. Habiendo un trabajo colegiado yo sé qué está usted impartiendo, usted sabe qué estoy impartiendo yo, y nos estamos apoyando mutuamente (Villegas *et al.*, en Sandoval, 2005, p. 48).

Sin embargo, no se ha logrado el trabajo colegiado, al menos sistemáticamente. Al no concretarse el trabajo colegiado ni tener una visión compartida de la docencia entre los formadores, los estudiantes son quienes viven las discrepancias. Un formador lo dice así:

[...] a mí me da risa nuestra propia incapacidad de realmente llegar a consensos pedagógicos, consensos académicos, consensos didácticos, para poder llevar un grupo de estudiantes normalistas en coherencia con un discurso académico. Los discursos de pronto se enfrentan y es ahí donde los alumnos más que poner en juego sus propias habilidades formativas, lo que ponen en juego son sus habilidades camaleónicas, sus habilidades de mimetizarse según el docente que tengan enfrente. [Dicen los estudiantes] “y como llega el maestro de [Formación] cívica y ética y a él le gusta que participemos y que preguntemos y que no nos quedemos callados, ah, pues participamos. Pero llega la maestra de Geografía y como es muy tradicionalista, pues hay que estar muy quietecitos y levantarse,

saludarla y levantar la mano cuando quiera uno participar, porque como eso es lo que le gusta a la maestra, pues hay que hacer eso". Y de alguna manera esos modos de comportamiento van interiorizándose de modo impactante. Y a mí la verdad eso me preocupa.

Habría que revisar los discursos y mensajes que reciben los normalistas, así como el tipo de acciones que realizan para responder a los diferentes formadores.

### **Las asesorías y el acompañamiento**

Los formadores, en principio, asisten a las escuelas primarias para observar, acompañar, asesorar y recuperar las prácticas de los normalistas. Asimismo los maestros titulares tienen como tarea observar las prácticas y hacer a los normalistas las observaciones pertinentes para mejorar su práctica. Sin embargo hay algunas dificultades para cumplir a cabalidad con esas tareas.

Respecto a los formadores, el involucramiento en los periodos de observación y práctica se ha incrementado de manera considerable, aunque con dificultades y de manera diferenciada, a partir de la implementación del Plan de Estudios 1997. Un director lo expresa así:

[...] el maestro [de normal] va empezando a asumir esa vinculación [con las prácticas en las escuelas primarias] como algo natural [...].

Hay maestros o hay colegios más involucrados, pues se van metiendo más en el terreno de lo que implica el trabajo en la escuela primaria y lo van llevando de manera más sistemática.

Sobre el acompañamiento que los formadores realizan de las prácticas de los estudiantes de normal, Czarny (2003)<sup>11</sup> refiere que participar en éstas les permite conocer el trabajo que desarrollan los estudiantes normalistas y, con esa base, orientarlos en los aspectos que necesitan fortalecer; mientras que otros formadores se limitan a acciones de control de asistencia y uso de materiales que los estudiantes llevan para sus prácticas.

<sup>11</sup> Estudio de Seguimiento del Plan de Estudios de la LEP en sus primeros años de implementación.

La voz de los estudiantes confirma que las valoraciones que los formadores hacen de las observaciones están asociadas tanto a la mirada con que la realizan como al tiempo que invierten en la observación (momento y duración que dedican al asistir a las prácticas). Así, los formadores frecuentemente recuperan aspectos como el manejo de la voz, el uso y cantidad de material, así como el control del grupo. Un estudiante expresa su inconformidad con las valoraciones que hacen los formadores de las prácticas:

Sí me han ido a observar la mayoría de mis maestros que me dan mis cursos [...]. Te toman en cuenta el control del grupo [...]. Y a veces los maestros [de la normal] te califican “que estos niños estaban haciendo esto y esto”. No te fundamentan qué estaban haciendo mal [los niños], si no estaban trabajando, si no estaban haciendo esto... Ellos [los formadores] nomás dan la impresión de lo que miraron, lo que miran en el momento, más no fundamentan qué es lo que estaban haciendo mal.

Observar requiere habilidades que, al igual que las que se pretenden desarrollar en los estudiantes, los formadores deben tener. Para hacer una observación uno debe tener claro el sentido que tiene realizarla y, aparentemente, hay formadores que saben y aceptan participar en las jornadas de observación, y lo hacen con base en su historia personal y sentido común. Como consecuencia de ello los comentarios que hacen a los estudiantes refieren más que a orientaciones acerca de las estrategias de enseñanza a otros aspectos como el control del grupo, el material didáctico (cantidad y tamaño), la modulación y fuerza de la voz (fuerte o débil) y el manejo del tiempo (en tanto se ajusta o no a la planeación).

Varios estudiantes refieren cierta ritualidad en la observación de los formadores: llegan, se sientan, piden la planeación, la revisan, están unos minutos en la clase, ocasionalmente les hacen algún comentario –especialmente sobre el tiempo planeado y el real– y se retiran. Ante esta manera de observar, los jóvenes comentan que, por ejemplo, la planeación se concibe como algo rígido y dado el tiempo que están en el aula no se analiza qué tanto se ha modificado en función del grupo y los resultados que eso tiene en el aprendizaje.

Algunos formadores interrumpen a los normalistas en el momento que atienden los grupos de práctica para evitar desaciertos que valoran como

graves con base en lo que consideran “debe ser” la práctica docente. Otros sugieren una práctica de adaptación al estilo del maestro titular y a las condiciones institucionales, con el fin de evitar confrontaciones y lograr desarrollar la práctica armónicamente.<sup>12</sup>

Pero no son las únicas maneras de hacer observación de las prácticas. Especialmente los formadores a cargo de las jornadas de observación y práctica despliegan formas de levantar información que resultan enriquecedoras para los normalistas en tanto les permite reconstruir y analizar sus prácticas. Una estudiante narró:

En esta jornada me han ido observar tres maestros [de la normal]. De dos no recibí comentarios [...]. Un maestro sí fue e hizo todo el registro [de la clase], después lo leyó. Lo que se pudo observar con su registro y, haciendo un autoanálisis, es que me faltó empezar [con] la motivación, el dominio de contenidos debió ser un poco más amplio de lo que llevaba en ese momento, una actividad introductoria que fuera llamativa, para evitar los saltos mortales de una [actividad a otra].

Hay profesores que utilizan la videograbación de las prácticas para analizarlas junto con los estudiantes. Este instrumento<sup>13</sup> resulta atractivo a estudiantes y formadores y, además, permite recuperar información relevante para analizar las clases no sólo de manera individual, sino con el apoyo de los compañeros.

Utilizar videograbaciones requiere experiencia tanto para hacerlas como para analizarlas en colectivo. Inicialmente se encuentra resistencia entre los jóvenes y la reconocen los formadores como natural, y siempre hay quien acepta ser videograbado. Al analizar las grabaciones se acepta tácitamente una especie de graduación en las críticas, como lo señala una formadora:

Tratamos de no ser tan severos en cuanto a las críticas, sino que vayan revisando qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, ¿no? Y con eso, verse y compararse

<sup>12</sup> Sandoval, 2005, p. 45.

<sup>13</sup> Pacquay y Wagner (recuperando a Mottet, 1992) plantean que las funciones que tiene asignadas el video en el proceso de formación varían según las concepciones del oficio de maestro que privilegia la institución de formación (2005, p. 248).

con otros [...]. Cuando nosotros colocamos un video se está compartiendo con los demás alumnos no solamente la experiencia de su salón, sino el salón y trabajo de otro grupo. Sí, incluso el material [...]. La vista y la mirada de muchos tienen gran provecho.

No obstante las dificultades, los formadores la consideran una herramienta valiosa por los comentarios que otras miradas, desde focos distintos, permiten hacer de una clase.

### **El análisis crítico, reflexivo y formativo de las prácticas: algunas dificultades para realizarlo**

Las palabras de un formador ilustran una de las dificultades centrales que enfrentan para orientar el análisis de las prácticas graduales y constantes durante la formación:

Aquí va un acierto [del Plan de estudios]: un acercamiento de modo continuo y constante durante una semana primero y dos semanas después a las escuelas. Pero como desacierto [es] que no se especifican de modo claro cuáles serían las líneas de reflexión para recuperar la práctica educativa en la escuela primaria.

Altet (2005, p. 49) pregunta: ¿cómo hacer que los maestros expliciten sus prácticas y puedan así construir sus habilidades profesionales? Recuperar y analizar la práctica se convierte en un problema para los formadores pues implica usar herramientas intelectuales para generar saberes que permitan la profesionalización del docente. Coincidimos con Mercado (2007, p. 7) en que un problema reconocido por los formadores es cómo ofrecer (y cuáles) herramientas teóricas y metodológicas a los estudiantes para que analicen sus prácticas.

Aparentemente el tiempo que se dedica al análisis de las prácticas también es un elemento que define los alcances que puede tener. Al indagar acerca del sentido de la reflexión en la formación práctica, Plazola (2007) encuentra que el espacio de análisis y reflexión sobre la práctica que tiene lugar en la normal, y al que de manera formal se asigna a las asignaturas de práctica docente, resulta un espacio acotado temporalmente debido a

que se pide que en esa asignatura también se realice el documento recepcional<sup>14</sup> que les permitirá graduarse. De este modo, el tiempo real que puede dedicarse al análisis de la práctica disminuye.

Las diferencias en la evaluación que los formadores hacen de las prácticas permiten identificar cuándo se valora la práctica con una visión limitada, más que como actividad formativa.<sup>15</sup> Czarny encontró que al hacer el análisis de prácticas, en las escuelas normales ocasionalmente se dieron orientaciones para que los normalistas pudieran identificar: avances y las dificultades que los niños tenían al tratar los distintos temas de las clases, respuestas y reacciones de los alumnos, la eficacia de los materiales utilizados y la organización del grupo, entre otros aspectos. Asimismo la autora plantea que la forma de analizar podía no necesariamente resultar formativa, pues se realizaba de manera general, se tendía a calificar las prácticas en lugar de revisarlas para entender cómo y por qué se lograban producir aprendizajes en las aulas, o bien, no se hacían análisis cuando los practicantes trabajaban con temas de repaso<sup>16</sup> o con materiales distintos a los oficiales<sup>17</sup> (2003, p. 27).

Finalmente, otra de las dificultades que plantea ese estudio es el reto que implica el análisis de las prácticas en términos personales para el formador: poseer habilidades de reflexión y crítica hacia *su propio hacer* como condición para reorientar la práctica propia y de los otros, en este caso, los profesores en formación.

Con base en lo anterior y en concordancia con el planteamiento de Vezub (2007, p. 19), normalistas y formadores tendrían que aprender a observar las escuelas, las aulas, las prácticas de otros más experimentados o de

<sup>14</sup> En el documento recepcional se recupera parcialmente la práctica desarrollada en el último año de la carrera, seleccionando y analizando un problema.

<sup>15</sup> A este respecto, en una escuela normal se realizó colectivamente la revisión del instrumento que se proporcionaba a los formadores que apoyan la observación de los jóvenes normalistas durante sus prácticas, para tratar de armar un instrumento que permitiese una interpretación relativamente homogénea de los aspectos a evaluar, así como fácil de llenar.

<sup>16</sup> En México, con cierta frecuencia los maestros titulares de grupo solicitan a los practicantes que impartan clase de temas que ellos han visto previamente con el grupo. A estos temas se les llama "temas de repaso".

<sup>17</sup> Es decir, materiales como libros y actividades que no se contemplan en el Plan y Programas de Educación Primaria 1993 y que ocasionalmente se plantean en las escuelas tanto públicas como privadas.

sus compañeros, es decir, entrenar la mirada. Este entrenamiento requiere tiempos y dispositivos metodológicos específicos, difíciles de probar en las pocas horas de práctica de las que generalmente disponen los formadores, demanda formas de gestión que permitan a los formadores obtener los elementos necesarios –o, en su caso, afinarlos– para mejorar la formación en la práctica que requieren los maestros en formación.

## DESAFÍOS Y RETOS A ATENDER

Actualmente hay varios desafíos que la formación inicial de profesores de primaria presenta: la atención a los formadores de las escuelas normales; la visión que tienen tanto de la formación como, en el caso de México, de los planes de estudio; conocimiento profundo de las condiciones, alcances y dificultades de las prácticas que se desarrollan en las escuelas normales y la relación que tienen –o no– con las experiencias que en la práctica enfrentan sus estudiantes.

Algunos elementos que apunta este artículo tienen que ver con la necesidad de que los formadores busquen la vinculación entre la escuela normal y la escuela primaria como el espacio formativo. Esta vinculación fundada en el conocimiento puede permitir definir estrategias de acción pertinentes para que los estudiantes normalistas encuentren caminos con respuestas situadas que enriquezcan el análisis de la práctica para ser discutidas, reformuladas, confrontadas y reconstruidas por ellos.

Los normalistas, futuros maestros de educación primaria, son quienes aprenden a través de su historia y, especialmente, de sus experiencias formativas en las escuelas normales, qué tipo de maestro se necesita y qué maestro pueden ser, así como estrategias para lograrlo. Los maestros titulares y los tutores, aunque poco mencionados en el artículo, juegan también un papel central, pues los jóvenes normalistas aprenden de ellos muchas cosas acerca de qué pueden hacer en la escuela al ser los titulares. Por ello también la vinculación de las normales con las escuelas primarias resulta un asunto prioritario.

Se requiere conocer mejor lo que sucede en las prácticas durante la formación y de la formación en las escuelas formadoras. Asimismo es necesari-



rio profundizar en lo que sucede antes, durante y después de las jornadas de práctica en los distintos momentos de la formación. Con base en ello, podrían identificarse debilidades y fortalezas para mejorar las acciones de formación inicial. Pero también, como se ha dicho, habría que revisar y compartir el perfil de docente a formar, así como definir formas de lograrlo.

Finalmente un reto más lo expresó un formador: conocer qué pasa con los jóvenes durante la formación y ya formados e insertos en el sistema educativo nacional. Esto último implicaría hacer seguimientos de egresados para identificar puntos débiles en la formación y revisarla a fondo desde dentro.

## REFERENCIAS

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica (*Educación y Pedagogía*).
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de Estudios 1997*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (*Cuadernos de discusión 16*). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx>
- Fortuol, M. (2007). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica (*Educación y Pedagogía*).
- Mercado Cruz, E. (2007). Las paradojas del cambio en la formación inicial: un análisis de la reforma en las escuelas normales del Estado de México. Ponencia presentada al IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre (versión electrónica).
- Paquay, L. y Wagner, M. C. (2005). Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En: L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica (*Educación y Pedagogía*).

- Plazola, M. del R. (2007). *El perfil del nuevo docente para la educación primaria: los componentes del modelo de formación*. Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre (versión electrónica).
- Pérez Gómez, Á. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En: A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-147). España: Narcea.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, E. (coord.). (2005). *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá. Proyecto Subregional Hemisférico: Respuestas al Desafío de Mejorar la Calidad de la Formación Inicial y el Desarrollo Profesional Docente en los Países de América del Norte*. México: SEP-OEA. Disponible en: <http://hemisferico.ajusco.upn.mx>
- Sandoval, E. (coord.) (2008). El modelo de formación inicial en las escuelas normales. En: *Tendencias y retos en la formación inicial y desarrollo profesional docente en la región América del Norte. Documento analítico. Proyecto Subregional Hemisférico: Respuestas al Desafío de Mejorar la Calidad de la Formación Inicial y el Desarrollo Profesional Docente en los Países de América del Norte*. SEP-OEA-UPN. Disponible en: <http://hemisferico.ajusco.upn.mx>
- SEP (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002). *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997*. Dirección de Normatividad. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres Santomé, J. (1992). Prólogo a la edición española. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en el aula. En: Ph. W. Jackson. *La vida en las aulas* (pp. 11-24). Madrid: Morata.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

## **Parte III**

# **Miradas sobre la educación indígena y la formación de maestros**



## LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: RETOS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

MARÍA VICTORIA AVILÉS QUEZADA  
Y MARCELA TOVAR GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉXICO

Se han hecho reiterados intentos de definición acerca del significado, diferencias y semejanzas entre el multiculturalismo y la interculturalidad, en los que se enfatizan distintos aspectos de ambos términos. Sin embargo, existe un acuerdo generalizado en cuanto a que el multiculturalismo es un dato de las sociedades contemporáneas que se ha incrementado debido a las migraciones y a los procesos de descolonización.<sup>1</sup>

El reconocimiento de la diversidad cultural es inherente a la globalización, aunque no todas las culturas reciben la misma atención en la sociedad global: unas son consideradas como parte de la diversidad, en tanto que se ignora a otras. Las culturas indígenas y originarias pertenecen a esta última categoría, a pesar de que son éstas las que han entretejido la diversidad con su visión del mundo.

Para Fornet-Betancourt (2002, p. 18), la interculturalidad no es un tema teórico, sino una experiencia que se da en el mundo de vida cotidiana y que consiste en una praxis de vida concreta en la que se cultiva la relación con

---

<sup>1</sup> Toffler (1979, p. 76) señala que uno de los principales *shocks* que enfrenta la humanidad se advierte como “[...] una profunda desorientación sufrida por el viajero que, sin la debida preparación, se ha sumergido en una cultura extraña [...]”.

el otro. Hay un saber práctico de la interculturalidad como experiencia de vida cotidiana que requiere ser cultivada de manera reflexiva para que se convierta en una cualidad de nuestras culturas.<sup>2</sup>

Las culturas son procesos de frontera como experiencia básica de estar en constante tránsito y en éstas no sólo se demarca el territorio al establecer el límite entre lo propio y lo ajeno, sino que también se produce y se instaura una frontera al interior mismo de nuestra cultura: el otro también está dentro, ya que la cultura es un proceso abierto de trato que se da en el marco de una comunidad de intereses entre sus miembros, con tradiciones fundantes polivalentes. Lo que llamamos “cultura nacional” resume la tradición hegemónica que relega a las culturas distintas de la dominante para constituirse en “la cultura” (Fornet-Betancourt, 2002, pp. 19-21).

La educación intercultural forma parte de las propuestas recientes que se han dado a la problemática que se deriva de la presencia de educandos portadores de referentes culturales distintos en el espacio escolar. Sin embargo, la escuela puede contribuir decisivamente a la construcción de la interculturalidad, siempre y cuando exista una voluntad social para ello; la escuela intercultural sólo es posible si se enraíza en un movimiento de construcción de una sociedad intercultural.

Independientemente de la definición con la cual se caracterice la interculturalidad, es necesario reconocer la diferencia en todas sus expresiones y dimensiones. En los procesos educativos actuales, reconocer la interculturalidad como directriz y objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, implica reconceptualizar la manera como se organizan las actividades escolares a partir de la superación de la discriminación institucional<sup>3</sup> desde la que se define la formación de maestros, el currículo escolar y los mecanismos de seguimiento y control que determinan el funcionamiento del sistema educativo.

Hasta ahora gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural está centrada en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa, sin que se aborde el tratamiento que, en el plano de la didáctica, re-

---

<sup>2</sup> Este saber práctico sobre la interculturalidad constituiría un imperativo para enfrentar el *shock* cultural que se deriva de la inmersión en situaciones que requieren un acercamiento a un contexto diverso.

<sup>3</sup> Stavenhagen (2002) distingue tres dimensiones de discriminación: interpersonal, social e institucional.

quieren las aulas cuyos estudiantes provienen de distintas culturas, contextos o estratos socioeconómicos. Reconocer la diversidad implica reconceptualizar la dimensión pedagógica.

En las propuestas educativas actuales se evidencian diferentes maneras de entender la interculturalidad y de definir, planificar y operar las acciones educativas que intentan expresarla. Las propuestas comprenden desde aquellas en las que la interculturalidad es una nueva forma de integración hasta las que intentan expresar un vínculo entre interculturalidad y equidad. Esta discusión no ha terminado y a la vez que se manifiesta la confusión entre los diversos usos políticos del término, surgen preguntas y alternativas que iluminan aspectos específicos del debate.

Desde la concepción de equidad como adjetivo de las propuestas interculturales, se vuelve imprescindible la reflexión sobre la pertinencia cultural. Con esta expresión nos referimos a la necesaria adecuación entre:

- los métodos y contenidos que se usan y dirigen la actividad docente que tiene como fin la apropiación del acervo científico –tanto universal como propio– y del desarrollo de capacidades, habilidades y valores de los educandos;
- las formas operativas para enseñar, sobre todo en relación con la situación de multiculturalidad en el aula, y
- la adopción de enfoques que permitan el análisis y debate de los contenidos en sí mismos, y que contribuyan a construir conocimientos científicos *culturalmente situados*.

Esta perspectiva enfrenta a los educadores a retos de distinta complejidad, en los que sobresale la instrumentación didáctica de los planteamientos pedagógicos. Aspectos centrales de este reto son el respeto a las identidades e idiomas presentes en el aula, al diseño de experiencias de aprendizaje culturalmente pertinentes y a las concepciones pedagógicas y herramientas didácticas que sitúan el aprendizaje en relación con la cultura y el contexto.

La discusión que presentamos ahora se deriva de un conjunto de investigaciones etnográficas y de diagnósticos educativos realizados en escuelas y contextos comunitarios indígenas durante los últimos cinco años. Un

hallazgo importante fue constatar la presencia de procesos migratorios y de reasentamiento de población indígena, además de la apertura de oportunidades de estudio o trabajo que motivaron a los padres y estudiantes a ingresar a las escuelas que podían ofrecerles una mayor garantía de acceso a otros niveles del sistema educativo. Aunque centramos la atención en los educandos indígenas, fue evidente que son pocos los espacios geográficos en los que la población indígena no está en contacto con otros pueblos o identidades, dado su movimiento, a menudo pendular, hacia otras regiones o contextos urbanos.

#### LAS COMPETENCIAS BILINGÜES Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Una lengua pública es un vehículo para la creación de símbolos sociales, no individuados; el hablante pone un marcado sentimiento de pertenencia al grupo y de compenetración con sus normas y aspiraciones, con lo que excluye a otros grupos o entra en conflicto con ellos. En una lengua pública hay mecanismos de protección que permiten al hablante conservar su *estatus* social y psíquico, así como la solidaridad mecánica expresada como lealtad al grupo crea una forma omnicomprendiva de relación social. La lengua pública vincula al hablante con sus semejantes y con la tradición oral, a la vez que señala los convenios normativos de una colectividad.

La aprehensión de la realidad está determinada por la lengua, que es el vehículo privilegiado para expresar una visión del mundo (Schlieben-Lange, 1977). Cuevas (1995) se ha preocupado por resaltar las relaciones entre lengua y cultura, así como por la manera como se reflejan en la estructura del idioma:

Es bastante conocido que la lengua forma parte de la cultura, pero también la refleja completamente [...] en el sentido de que el vocabulario y la estructura gramatical de una lengua llevan en sí mismos las clasificaciones que los hablantes de esa lengua hacen del mundo tanto material como abstracto, tanto natural como cultural, y muestran cómo ciertas construcciones sobre este mundo tienen una correspondencia en la gramática del idioma (Cuevas, 1995, p. 188).



El idioma materno es el vehículo por el cual el niño se introduce en los significados de la vida cotidiana, y por medio de él desarrolla su capacidad de comunicación. Su universo simbólico se impregna con la semántica y estructura de su idioma; su pensamiento y capacidad de expresión y comprensión se moldean a partir de los conceptos fundamentales de su cultura. El idioma también funciona como un cerco que permite la intimidad necesaria frente al no hablante; en asambleas y reuniones, la lengua materna indígena es el idioma de la concertación de consensos (Valentínez, 1985).

Gracias a los actos lingüísticos cotidianos, el niño se apropia de sistemas lingüísticos y su aplicación “correcta” en situaciones sociales, y aprende también las categorías que se le ponen a disposición para la aprehensión del mundo.

En la mayoría de las comunidades indígenas de México, el español es el idioma para la relación con personas ajenas a la comunidad. Provoca desconfianza por la falta de dominio y comprensión y por estar asociado con experiencias traumáticas, ya que es el idioma de la discriminación. También es el instrumento de comunicación para la lucha, para la resistencia o la defensa frente al engaño del que han sido objeto las personas por no hablarlo. O puede convertirse en la habilidad que permite el acceso a los conocimientos que le han sido negados a la comunidad; es el idioma que facilita la inserción laboral. Asimismo, el dominio de la segunda lengua se convierte en un imperativo para la sobrevivencia en los procesos de migración. En consecuencia, los padres y autoridades indígenas exigen a la escuela la enseñanza del español como objetivo central.

En la enseñanza escolar en los países hablantes de castellano, se constata que los maestros que desempeñan su labor en escuelas indígenas tienden a usar la lengua indígena solamente para hacerse entender; el español se va convirtiendo paulatinamente en la lengua privilegiada para la comunicación.

Esto significa que el español es moldeado para expresar el contenido cultural y las vivencias personales, con lo que se convierte en un enorme obstáculo para el desarrollo de la expresión, emocional y simbólica, del alumno. No puede ser de otra manera; el niño tiene un acceso muy limi-

tado a experiencias o conocimientos de la cultura que ha desarrollado esa herramienta de comunicación.<sup>4</sup>

Cuando las personas indígenas acceden a otros contextos, el uso de la lengua materna es más o menos “clandestina”: es usada casi exclusivamente en el contexto familiar o en el entorno de comunicación creado entre paisanos. Esta situación es resultado de procesos complejos de desvalorización social y erosión de la identidad indígena.

La problemática de adquisición de una segunda lengua a costa de la lengua materna tiene importantes repercusiones sobre la relación entre los niños y sus familias, sobre todo en cuanto a deterioro y posterior desintegración de la relación parental, lo que afecta la socialización primaria.

Cuando los niños llegan a la escuela utilizan con fluidez su lengua materna, aun así, la escuela dedica gran parte de su tiempo a desarrollar las competencias lingüísticas y a expandirlas a la lectoescritura y al dominio de un lenguaje especializado característico de las diferentes áreas de contenido, es decir, del “lenguaje académico” (Cummins, 2002).

Si distintas lenguas o versiones de una lengua son valoradas diferencialmente, la lengua se convierte en un instrumento de dominio. Por ello, las diferencias en el uso y manejo de la lengua dominante por parte de personas de distintos estratos sociales o identidades culturales son significativas. En otras palabras, los usos de la lengua son también usos de clase y de género (Lahire, 2002; Cummins, 2002).

Un hablante de lengua indígena o de una lengua políticamente minorizada<sup>5</sup> no cuenta con elementos que le faciliten el aprendizaje de las versiones más acabadas del idioma; se apropia del habla de sujetos de bajo estatus socioeconómico. Al aprender la segunda lengua en el ámbito escolar, el modelo lingüístico a su alcance es parco: la casa no enriquece el aprendizaje

<sup>4</sup> En los países hispanohablantes se pueden advertir modalidades regionales del español que constituyen casos de esta modulación lexical que se opera socialmente al usar este idioma en comunidades de hablantes maternos de lenguas indígenas.

<sup>5</sup> Se usa la expresión *minoría* para referirse a pueblos o sectores sociales contenidos dentro de la sociedad dominante; el criterio usado es numérico. Sin embargo, preferimos hablar de *pueblos, lenguas o sectores políticamente minorizados* para hacer referencia al estatus social y político en relación con contextos en los que un pueblo, sector social o lengua es dominante. En un enfoque intercultural es inaceptable tomar un criterio numérico o demográfico para enunciar las diferencias.

de significados y usos del español relevantes en el contexto hispanoparlante (Lovelace, 1995, p. 51). La lengua de enseñanza en la escuela es el español, independientemente de que los maestros sean hablantes maternos de la misma o no. Se suman la apropiación a partir de un modelo pobre y la enseñanza inadecuada de la segunda lengua, además de que la interacción comunicativa en el aula se caracteriza por el habla con interferencias gramaticales y de sintaxis de los maestros indígenas, que han aprendido el español de la misma manera que lo enseñan a los niños.

Si es la propia lengua la que se convierte en objeto de comunicación, aparece la función metalingüística. Idealmente, el desarrollo y dominio de las destrezas asociadas con la funcionalidad de la lengua y con las herramientas para ello (dominio lexical y semántico, ortografía y sintaxis) se aprenden en la escuela, y es el logro de estas competencias lo que se evalúa para dar cuenta del rendimiento escolar.<sup>6</sup> En el caso de los niños y niñas indígenas, la reflexión sobre su lengua materna no forma parte de los programas escolares de las escuelas mexicanas.<sup>7</sup>

El aprendizaje del español en las escuelas indígenas se introduce con la enseñanza de la lectoescritura en ese idioma, independientemente del grado de dominio conversacional que el estudiante tenga. En los siguientes niveles de la educación básica se enfatizan las reglas gramaticales ortográficas y sintácticas; cuando el educando no domina suficientemente el léxico, la semántica y el uso de la lengua en concordancia con situaciones comunicativas, no logra comprender lo que la escuela le enseña, pero tampoco desarrolla lo que la escuela omite. El resultado es un lenguaje académico insuficiente y un uso comunicativo acotado del español.

La magnitud de los problemas y dificultades que enfrentan los hablantes de una lengua políticamente minorizada, afecta tanto el desarrollo adecuado de sus competencias en la lengua materna como el grado de dominio de la segunda lengua y su competencia comunicativa en ella. En los contextos plurilingües, las personas deberían contar con la oportunidad y herramientas necesarias para construir su competencia como hablantes de

<sup>6</sup> Las distintas pruebas estandarizadas que se aplican para comparar el grado de aprendizaje en la educación básica abarcan lengua, lenguaje matemático, ciencias naturales y ciencias sociales.

<sup>7</sup> Hasta hace poco tiempo los maestros indígenas no aprendían a escribir sus idiomas maternos.

al menos un idioma usado en el ámbito inmediato o el dominante en la región y la lengua franca.

Las culturas indígenas han privilegiado la oralidad; en general, se encuentran en el proceso de construir y sistematizar su escritura. Es un hecho que en la mayoría de las familias no se escribe la lengua indígena; asimismo, en los contextos multiculturales no se cuenta, en la mayoría de los casos, con literatura en lenguas indígenas. La escuela tiene el reto de enseñar a escribir a niños que no siempre tienen el dominio adecuado de la lengua dominante, ya que no cuentan en su contexto o no existen modelos de escritura de las lenguas indígenas. Así, la escritura tiene que ser introducida como un medio de expresión y comunicación nueva; es necesario que los niños y niñas la comprendan y la asuman en todo el espectro de sus significaciones, tanto individuales como colectivas (López y Jung, 1998). Una de las principales capacidades que la escuela desarrolla es el adecuado manejo de la lengua escrita.

Al hacer el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura, Ferreiro (1995, p. 110-117) concluye que se requiere ser un hablante *competente* para comprender la naturaleza y funciones de la escritura, ya que, en general, la adquisición de la escritura es *posterior* a la del habla. Asimismo, al escribir, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan de manera selectiva la información que reciben, a través de lo cual realizan una reconstrucción de lo oral. A la vez, la comprensión de la escritura demanda un nivel de reflexión y de conceptualización sobre la lengua oral, una cierta “conciencia metalingüística”.

En consecuencia, leer y escribir para el niño que no habla la lengua dominante representa desarrollar procesos articulados con la apropiación de una determinada racionalidad, a fin de permitir la interpretación de lo escrito. Hasta la fecha no existen evidencias de que los sistemas escolares estén alcanzando logros significativos en este aspecto. La principal razón es la inexistencia de una metodología de trabajo escolar definida en un marco bilingüe e intercultural. En síntesis, las dimensiones problemáticas del desarrollo de competencias bilingües son:

- El bajo dominio de conceptos y contenidos simbólicos de la cultura nacional, lo que implica para el educando un conocimiento fragmen-

tado de la misma, y que se refleja en el manejo lexical del idioma, la comprensión de textos complejos y predominio de la capacidad de comunicación oral en comparación con la redacción de textos escritos. A la vez, la lengua materna y la cultura del educando son desplazadas o subordinadas, lo que impide el desarrollo pleno de la comunicación en la lengua materna y erosiona la autoestima e identidad de las personas indígenas. Cuando los hablantes de lenguas maternas distintas de la dominante viven en contextos urbanos, logran un mejor dominio del español a costa del desarrollo de las competencias comunicativas en las que fueron socializados.

- La baja calidad de la formación que reciben los indígenas, que se advierte en sus trayectorias escolares; así mismo se muestran los vicios generados por los métodos y estrategias con las cuales aprenden la segunda lengua. En la mayoría de los contextos multiculturales no existen programas educativos que definan operativamente lo que se debe lograr en términos de competencias bilingües e interculturales.

El problema se sintetiza como un desempeño notablemente inferior en cuanto a redacción y comprensión de textos y estructuras narrativas complejas y abstractas. Estas son, precisamente, las competencias básicas que le da la escuela al niño, y sobre las que se sostiene su desarrollo académico posterior.

## COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

En el caso de la enseñanza de la lengua, el papel de la escuela va mucho más allá de lo que explícitamente sucede en las aulas, en tanto impacta la cultura de la comunidad, la movilidad social y la valoración de la propia cultura. Es necesario reconocer la relación entre aprendizaje, estilo de comunicación y rendimiento escolar.

El niño se encuentra inmerso en el lenguaje que en su alrededor fluye de manera significativa, intencionada y de manera total, a diferencia de la escuela, donde el lenguaje se fragmenta para “facilitar” el aprendizaje de la lectura y

la escritura. En la familia el niño recibe demostraciones constantes de la significatividad y funcionalidad del lenguaje, y encuentra numerosas y variadas oportunidades para hacer uso del mismo; en la escuela las situaciones para expresarse son limitadas y están mediadas por los propósitos que persigue el profesor: la retroalimentación se da en un contexto donde la corrección parece tener sentido en sí misma.

El lenguaje ejerce una influencia extraordinaria en los procesos de aprendizaje, pero no determina el fracaso escolar (Nieto, 1992). En este mismo marco, Lovelace (1991, p. 45) destaca, en cuanto a la relación entre aprendizaje escolar y lenguaje, que el lenguaje se adquiere más efectivamente cuando tiene un significado y un propósito en el marco de los procesos comunicativos; asimismo, que el lenguaje debe permitir al estudiante el manejo de distintas áreas de contenido, el desarrollo de la lectura y escritura, así como el dominio de otros lenguajes.

Ávila (2001, p. 207) ha señalado que los parámetros evaluativos usados en la escuela generalmente corresponden a una clase social particular o cultura predominante, por lo que para otros grupos presentes su incorporación a la educación formal resulta una ruptura con la formación que recibieron en el hogar. En cuanto a la funcionalidad del lenguaje, este autor identifica dos dimensiones: funcionalidad comunicativa u organizadora de la acción social y funcionalidad simbólica. La funcionalidad comunicativa

[...] puede entenderse como su participación en la resolución de tareas concretas o de acciones significativas. Tal participación no se reduce de ninguna manera a la transmisión de un mensaje o una información “dentro” de una interacción. El lenguaje sirve en sí mismo para construir el proceso de interacción, participando en la creación del contexto que orienta a los sujetos en su acción, como un marco de referencia para entender ‘lo que está sucediendo’ (Ávila, 2001, p. 209).

En este mismo sentido argumenta Macías (1987), aunque su atención se enfoca en ambientes multiculturales. En un estudio etnográfico de un jardín de niños de la comunidad pápago de Arizona, se ocupa de los efectos que la escolaridad provoca en los niños y niñas pápago, usando para ello el concepto de discontinuidades entre el ambiente nuevo de la escuela y

las experiencias familiares previas en las reservaciones indias. Entiende la discontinuidad como una transición abrupta de un modo de ser y actuar a otro. En efecto, al interior de las sociedades homogéneas, las discontinuidades entre la escuela y la casa se presentan de manera corriente y tienen propósitos educativos: en el nuevo espacio el estudiante debe apropiarse del conocimiento necesario para el funcionamiento social y construir un compromiso individual hacia el grupo y su cultura; en ese sentido, contribuye al desarrollo integral de los sujetos.

Pero cuando se trata de contextos plurales, identifica los problemas particulares que enfrentan los niños cuya cultura materna es radicalmente diferente de la cultura global. Así, los indios americanos, negros e hispanos en Estados Unidos resienten en su desarrollo, de manera difusa y sutil, las discontinuidades entre sus experiencias familiares y las escolares (Macías, 1987). Este autor se pregunta sobre la manera en que las disparidades culturales entre la educación familiar y escolar determinan la eficacia de la escuela, dadas las diferencias en la socialización temprana de estos niños con respecto a los contenidos curriculares, cuya construcción tiene como referente la cultura dominante. El principal hallazgo de este estudio es en relación con los estilos de comunicación, ya que los niños, en el jardín de infantes,

[...] son enseñados y estimulados para ser verbales, en directa contradicción con la manera en que ellos son socializados para el uso del lenguaje en su propia cultura. Estudios anteriores [sobre la cultura pápago] han documentado cómo los padres pápago típicamente aculturán a sus hijos a través de conductas no verbales tales como el actuar como modelo o a través de gestos, así como por medio de un uso económico del habla en breves comentarios e instrucciones. Los niños mismos frecuentemente son muy poco verbales en la escuela (Macías 1987, p. 56).

También identifica la incomodidad que produce en los niños pápago la situación escolar, que se expresa como retraimiento o timidez, no sólo a causa del nuevo entorno, sino porque se sienten confusos e inseguros respecto de cómo actuar en una nueva cultura, con otras normas de conducta y nuevas normas para el uso del lenguaje. Encuentra que en contextos bilingües, la autoafirmación verbal y la dominación social están asociadas con el inglés,

mientras que la deferencia social y la parquedad en el habla son inherentes al uso del idioma pápago.

En contradicción con los hallazgos anteriores, los maestros entienden que el desarrollo del lenguaje oral es un objetivo central, y los docentes lo instrumentan urgiendo a los niños a hablar abiertamente y sin temor como una forma de apoyar sus habilidades verbales; les presentan instrucciones verbales en tareas de desarrollo cognitivo, confrontándolos constantemente con contenidos curriculares y procesos de aprendizaje que enfatizan el desempeño y elaboración verbal.

Novaro y otros (2008) encuentran en escuelas primarias de Buenos Aires, a las que asisten niños indígenas toba y niños migrantes bolivianos junto con niños mestizos, que los estudiantes indígenas y migrantes proyectan una imagen de alumnos silenciosos y aparentemente indiferentes. Señalan que los niños indígenas viven un proceso de reemplazo del idioma toba por el español como lengua materna, con las consiguientes contradicciones sobre su filiación. La escuela es para ellos una instancia que podría prepararlos para un futuro laboral, a la vez que su inserción actual en esta institución está marcada por juicios que estigmatizan su cultura y su identidad. Así, su trayectoria escolar se desarrolla bajo los cuestionamientos de la escuela por su timidez, que se manifiesta como silencio.

Sin embargo, dentro de la cultura toba es un atributo positivo del comportamiento social de los niños el “tener respeto” y “evitar atrevimientos” (Novaro y otros, 2008, p. 181), mientras que, en las situaciones interculturales que el niño vive en la escuela, dicho comportamiento entra en contradicción con la manera como se entiende la conducta deseada de los alumnos. Para los autores de este estudio, no se trata de silencio en sentido literal, sino de diversas maneras de incomunicación. Vinculan la actitud silenciosa de los niños tanto a representaciones culturales de las cuales son portadores como a procesos de silenciamiento de la institución escolar, en la que los profesores se quejan de la indiferencia o la atribuyen a su procedencia cultural, mientras se niegan a considerar estas diferencias en la manera como desarrollan su programa diario.

Asimismo, en un estudio de siete escuelas primarias de México (Tovar y Avilés, 2005), se destaca la contradicción entre el proceso comunicativo que



debe tener lugar en el aula y la ilusión de comunicación que se crea cuando la profesora usa la lengua materna solamente cuando requiere explicar a los niños lo que no comprendieron en español, y les prohíbe hablar la lengua materna en el aula, cuyo uso se confina al patio escolar. Se advierte que ante hablantes incipientes del español, las preguntas de la maestra encuentran como respuesta un silencio opresivo. Además de la invisibilidad de los educandos indígenas, la distancia entre los contenidos escolares y los saberes culturales es abismal.

Bajo las condiciones descritas, el aprendizaje que logran los educandos indígenas parece inexplicable. Sin embargo, fue posible documentar procesos que se desarrollan en el aula, y que explican la manera como los niños sobreviven en el espacio escolar. En efecto, las etnografías realizadas revelan la confrontación de carácter simbólico que se establece cuando, frente a la práctica docente, los niños indígenas oponen comportamientos y prácticas culturales cotidianas tales como acciones de reciprocidad y ayuda mutua característicos de la convivencia comunitaria, con lo que se superan las concepciones de aprendizaje individual y se generan estrategias colectivas para resolver las tareas escolares. Estas prácticas permiten advertir las concesiones o consensos implícitos que se producen en el espacio comunicativo del aula, acerca de lo que la institución define normativamente como legítimo y lo que los niños introducen como concepciones culturales sobre sus formas para aprender y trabajar.

Hay una capacidad de resistencia que se pone en juego con matices diferenciados. En algunos casos, se puede advertir la adaptación a la situación a partir de la validación del estereotipo que se les aplica, aunque generan procesos de amortiguamiento de los efectos negativos. En otros, se aprecia la comprensión de los significados asignados por el otro, y la adopción de roles en los que se advierte la reafirmación de la propia identidad frente a la imagen que el estereotipo refleja, y el desarrollo de la capacidad para situarse en la propia cultura y en el discurso externo, actuando en consecuencia: mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, aprendiendo del otro o, en caso extremo, subordinándose (Tovar y Avilés, 2005).

Pero los docentes indígenas también actúan como mediadores entre lo que la escuela pide y lo que los niños son. Macías (1986) señala que

las profesoras que observó, en su trabajo cotidiano, amortiguan los efectos traumáticos de la discontinuidad entre el ambiente familiar y la escuela. En el estudio realizado en las primarias de México, se destaca la familiaridad que los profesores indígenas tienen con el comportamiento cultural de los niños, y actúan en concordancia; asimismo, en dos de los casos analizados se puede advertir cómo los niños ponen en obra sus estrategias y el profesor lo acepta tácitamente (Tovar y Avilés, 2007).<sup>8</sup>

En los estudios precedentes no se aborda la problemática que suscita la presencia de otras formas de interacción no verbal culturalmente determinadas, así como de las normas conductuales que regulan la interacción. Hay estilos de comunicación que privilegian pautas culturales distintas a las dominantes en la escuela. Por ejemplo, en las comunidades q'eqchi' de las regiones montañosas de Guatemala, el niño no debe confrontar con la mirada a los docentes, ya que es considerado irrespetuoso mirar a la cara de quien sabe más. Igualmente, existen comportamientos culturalmente adecuados para preguntar, expresar dudas e interactuar con los adultos o con los pares (Tovar, 1999).

Los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas requieren, para ser eficaces, un tratamiento de la diversidad cultural y lingüística de la que son portadores los niños y niñas que acceden a la educación básica, que vaya más allá del simple reconocimiento de su presencia. Es necesario un acercamiento pedagógico distinto para construir una propuesta de enseñanza desde las características propias de los contextos multiculturales en los que conviven niños de identidades distintas.

## EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

En los contextos escolares actuales, el reto de los educadores es la transformación de las prácticas de aula, al diseñar propuestas educativas que permitan que los estudiantes se acerquen a procesos de construcción de conocimiento desde sus saberes culturales y lingüísticos.

---

<sup>8</sup> Estas perspectivas no han sido objeto de estudio.

Se tiene poco conocimiento de la manera como la cultura moldea los procesos de aprendizaje. Algunos acercamientos al nivel preescolar muestran evidencias de la manera como los pequeños exteriorizan un estilo propio de aprendizaje derivado de los patrones de crianza familiares, marcado por la visión del mundo de la cultura materna. Por ejemplo, la interacción con los demás niños se basa en la reciprocidad: en la alternancia de turnos de habla; los espacios de silencio de los niños indígenas expresan su respeto al espacio comunicativo del otro, lo que es interpretado como falta de interés o de motivación para participar. El docente interpreta desde sus referentes culturales estas actitudes de los niños sin comprender que la cultura del niño es distinta.

El ambiente en el que los educandos desarrollan sus capacidades tiene una influencia determinante en su configuración, especialmente en los significados que éstas adquieren y en la orientación de su uso. El ambiente escolar es polisémico, juega un importante papel en la socialización de los niños al introducirlos como miembros de la colectividad y ampliándoles los horizontes familiares; la separación del entorno familiar se supera cuando el niño se integra en nuevas dimensiones del desarrollo propio de su edad. En la familia se adquiere el contenido y sentido del mundo valoral y simbólico, pero en la escuela es donde cobra objetividad como relación con los otros y, en un plano más interno, consigo mismo y fundamenta su personalidad. Contiene elementos familiares para el niño e integra otros que potencian las rupturas y el crecimiento personal de los educandos; introduce nuevos elementos que retan al niño a involucrarse en la construcción de capacidades y permite un espacio propio en el que el sujeto es lo que es.

El ambiente escolar ha sido hasta ahora un espacio homogéneo en todos los aspectos y contenidos. El enfoque pedagógico dominante, a la vez que reconoce la individualidad de los sujetos, se propone, a través del currículo, el desarrollo de capacidades y la apropiación de conocimientos “generales”. La racionalidad inherente a la cultura dominante es asumida como el único marco posible para este fin.

¿Cómo construir un ambiente intercultural en un contexto marcado por la diversidad y el multiculturalismo? El trabajo docente tiene una importante perspectiva al intentar, en un primer momento, de-construir las

concepciones y valores homogeneizantes y construir nuevos conceptos. El contexto escolar y los profesores forman la piedra angular sobre la que se puede sostener dicha tarea. Esto requiere:

- Que reconozcan y acepten la multiculturalidad que llena las aulas como un hecho del contexto, y no como una problemática; no se trata de “resolver un problema”, sino de asumir una orientación distinta en el trabajo escolar.
- Que, en la vivencia cotidiana y en la interacción con los niños, se construyan situaciones que permitan percibir, identificar y visibilizar las diferencias culturales que existen entre los educandos, al reconocer los matices y tonalidades de las mismas, al superar los esquemas racistas y al profundizar en la construcción de una mirada para comprender quiénes son diferentes y cómo se expresa dicha diferencia, sean indígenas o no.
- Que se adquieran conocimientos acerca de la rica pluralidad de culturas para los procesos de reconocimiento del otro. Asimismo, resulta indispensable la construcción de categorías complejas indispensables para orientar, como principios de trabajo pedagógico, las actividades a desarrollar dentro del aula.
- Se requiere una transformación sustancial de las concepciones y prácticas pedagógicas, algunas de ellas “validadas” por la experiencia docente en un marco de homogeneización, para transitar hacia propuestas que no han sido diseñadas o probadas. Esta transformación implica un desarrollo sostenido de las capacidades de indagación y reflexión crítica que permitan al profesor iniciar su tarea desde puntos de partida específicos, al plantearse adecuaciones sustanciales o nuevas experiencias en el aula.
- Así, la creación de ambientes de aprendizaje interculturales en contextos multiculturales se caracteriza por una apertura de la acción docente que admite la diferencia, no sólo en la *dimensión individual* del desarrollo del niño, sino en la *colectiva*, en cuanto miembro de una comunidad humana que define la orientación de su pensamiento, desarrollo, conocimientos, creencias y esquemas de socialización

en vinculación con el desarrollo escolar, y articule lo social con la escuela.

La creación de un ambiente intercultural obliga al educador a centrar su enfoque en el aprendizaje, ya que no existe la posibilidad de tomar como eje solamente la acción docente, en la medida en que ésta no es homogénea. Además, requiere de un uso distinto de los materiales, contenidos y espacio físico, centrado en las capacidades del niño y en las posibilidades que facilitan estos elementos para su desarrollo. Por último, requiere que el docente ordene su actividad a partir de principios pedagógicos, más que con esquemas preconcebidos.

Cuando se reúnen en el aula educandos indígenas y no indígenas, es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de conceptos, categorías, preguntas o problemas generadores, que lleven a cada uno a buscar y organizar la información relevante, desde la perspectiva de la cultura propia. El aula se convierte, así, en un espacio de contrastación de saberes entre los estudiantes.<sup>9</sup>

## EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

El *contexto pedagógico* surge de los rasgos objetivos del contexto y actúa como una fuerza que da forma al comportamiento y al aprendizaje (Pieck, 1996, p. 65). Dentro del mismo, nos interesa el *ambiente*, que remite a un espacio físico diseñado con características dependientes de los usos para los cuales se destina, y reúne las facilidades necesarias. También hace posible el encuentro entre educandos y educadores con un propósito definido, que se expresa en un discurso pedagógico legítimo y legitimado,<sup>10</sup> e integra

<sup>9</sup> En un curso universitario con estudiantes indígenas y no indígenas, al discutir las concepciones cosmológicas y las cosmovisiones de las distintas culturas, se logró establecer un clima de comparación y debate, a la vez que se advirtió la diversidad de visiones culturales, reconociéndose a sí mismos como diferentes, pero con saberes y perspectivas históricamente construidas en el marco de cada cultura (Tovar, 2008).

<sup>10</sup> El discurso pedagógico es legítimo en tanto expresión de una propuesta educativa institucional, y legitimado en relación con el papel y prestigio que la sociedad le otorga al mismo como elemento central del desarrollo personal y social.

en su diseño los significados y sentidos que se confieren a los procesos y actividades que en él se realizan, y que se alimentan tanto de la propuesta pedagógica como de los rasgos objetivos del contexto.

El ambiente educativo es asumido como *dado* por los docentes, como una dimensión preexistente a la acción educativa de un maestro. El concepto de ambiente educativo está marcado por concepciones normativas y, por lo tanto, valorales e incuestionables en un primer momento. Sin embargo, *es una creación humana* y por consiguiente, cuestionable, sistematizable, reconstruible y susceptible de re-diseño y evaluación constante.

En los *ambientes interculturales* resalta la presencia de educandos y educadores portadores de distintas identidades culturales que los actores hacen coincidir en este espacio, y que implica la interacción y acción recíproca.

El concepto *ambientes interculturales* es descriptivo; se refiere a un constructo con características específicas. Una es la centralidad de la tarea docente al construirlo con base en una estrategia pedagógica, reinterpretando y adecuando las directrices y políticas institucionales, para dar forma concreta a la propuesta educativa. Así, el docente puede actuar creativamente para superar aquellos elementos del contexto que impiden una auténtica convivencia en la diferencia. La otra es la intencionalidad y direccionalidad que las distintas culturas tienen del sentido, contenidos y resultados esperados del proceso educativo.

Por ello, un ambiente intercultural es un espacio donde convergen expectativas y visiones contradictorias, que no forman parte de su razón de ser, sino que son el resultado de proyectos políticos caracterizados por la discriminación y la negación de derechos que han sufrido históricamente los pueblos indígenas.

En sus aspectos sustanciales, la creación del ambiente intercultural implica construir un entramado a partir de los distintos elementos del trabajo pedagógico, tomando en cuenta desde aspectos curriculares y de contenidos hasta metodologías y distribución de roles y tareas.

## CONTEXTUALIZACIÓN Y APRENDIZAJE SITUADO

Dentro de los saberes profesionales, el saber diseñar experiencias de aprendizaje es una competencia indispensable. Organizar las actividades que

lleven al educando a apropiarse de los contenidos del programa escolar implica que el docente tome en cuenta las características y conocimientos culturales de los alumnos, así como de los contextos en los que desarrolla su práctica. Esta perspectiva permite definir la *contextualización* como una experiencia fundamental para el logro de un ambiente intercultural, sustentada en una concepción de *aprendizaje situado* (Bruner, 2000) que es posible si se cuenta con estrategias para una *enseñanza situada* (Díaz Barriga, 2003) Así, se trata de que el proceso de aprendizaje se enraíce en el *contexto* de los sujetos.

Aebli (2001) se ha ocupado de la relación entre la escuela y el contexto social, en vinculación con los procesos de convivencia escolar y el tipo de saberes que el estudiante debe construir. Este es un primer nivel de la contextualización de los procesos escolares, en los que la vivencia concreta se convierte en una fuente de aprendizaje, en un entramado en el que las actividades escolares combinan la acción y lo simbólico, la producción y la representación. Cuando logramos vincular estas vivencias con el aprendizaje en el aula, el ambiente escolar se convierte en un espacio de interacción en el que los miembros de cada cultura concreta expresan su visión de las otras y construyen con ellas una relación que parte del cuestionamiento de la *normalidad* de las situaciones y estereotipos que de cada cultura tenemos. Se trata, como señala Aebli, de la transformación de un espacio anodino en el espacio ocupado por *nosotros*, sujetos concretos en interacción.

Este ambiente que permite la expresión de los sujetos en cuanto actores se construye en conflicto, lo cual implica que el educador asuma un rol de *mediador* en estos procesos.

Una segunda dimensión del aprendizaje situado se refiere a los esquemas de pensamiento culturalmente determinados y a los contenidos. Esto significa que se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la producción y negociación de significados sobre la construcción de un “yo” y un sentido de agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas. No se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud (Bruner, 2000, p. 12).

Para Borja (s/f), el contexto abarca el espacio en el que el individuo realiza sus acciones, así como las redes de significados que reconocen y com-

parten los sujetos en ese espacio, y que le da sentido a las relaciones que establecen grupalmente. Desde su punto de vista, los sujetos interpretan el mundo desde “lecturas” personales de la realidad que son enriquecidas por la interacción. Lo que los individuos internalizan como representaciones depende del contexto en que estén inmersos. Así, “[...] una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros” (Borja, s/f).

La contextualización de los saberes implica el desarrollo de secuencias didácticas, en las que las dimensiones abstractas y no abstractas de los fenómenos, objetos o situaciones puedan desarrollarse a partir de un adecuado tratamiento y secuenciación. Es decir, no siempre estaremos contextualizando a partir del entorno del alumno o con su vida cotidiana; puede referirse a otros momentos históricos o contextos distintos a aquellos en los que el sujeto vive.

En esta dirección, Aebli (2001) enfatiza el proceso de conducir al aprendiz del *hacer al aprender* como una de las dimensiones centrales de la enseñanza, en tanto que Díaz Barriga (2003) pone el acento en las estrategias usadas para la enseñanza. En ambos casos, la atención está puesta en el desarrollo de competencias para aprender autónomamente, así como con la posibilidad de establecer una conexión entre lo que se aprende, el contexto, la cultura y las necesidades del aprendiz.

Nos parece que esta perspectiva constituye el corazón de la enseñanza en contextos multiculturales.

En resumen, *contextualizar* y *situar* los aprendizajes abarca las siguientes dimensiones:

- La creación de condiciones adecuadas para la interacción.
- La capacidad de organizar los procesos de problematización necesarios para la construcción de conocimientos y enfoques pedagógicos culturalmente situados, y
- la capacidad de formular propuestas y metodologías para organizar la intervención del mediador pedagógico.



## INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

La base de la tarea docente es la interacción pedagógica, entendida como el conjunto de acciones comunicativas que se dan entre los maestros y los alumnos, y durante los cuales se construye un proceso de diálogo. En cuanto al carácter intercultural de este diálogo, es importante tomar en cuenta que no es un proceso abstracto, sino contextualizado, con sentido y posibilidades de comunicar para cada uno de los actores. El diálogo propiamente pedagógico es aquel que toma como punto de partida la identidad y estilo de aprendizaje de los sujetos que en él intervienen, y se convierte en el soporte de la interacción que lleve a los sujetos a comunicar y comunicarse.

La interacción entre sujetos que se encuentran en un ambiente de aprendizaje intercultural requiere superar el enfoque que retoma retazos de la cultura como contenidos descontextualizados y cuyo uso es solamente retórico, para adoptar un enfoque centrado en el desarrollo de la identidad, entendiendo el presente cultural de los niños y su complejo sentido de pertenencia que define una forma de ser indígena; que hunde sus raíces en el mundo de significaciones y referentes simbólicos de su cultura materna. En estos espacios, la interculturalidad debería ser entendida como una experiencia (Fornet-Betancourt, 2002).

El ambiente de aprendizaje intercultural demanda una interacción comunicativa entre los actores presentes en éste que valide su identidad al entrar en contacto con el otro, validando su identidad en contraste con las de los otros.

### **Problematización**

La creación de ambientes propicios para la interculturalidad requiere de una ruptura que permita que personas de distintas culturas entablen interacciones en el espacio educativo, caracterizados por la descentralización de la “incuestionable” realidad propia, problematizándola.

En la interacción con otros se percibe al diferente desde sus identidades. La interacción en los espacios comunicativos debería ocuparse del desarrollo de las destrezas requeridas por los actores para descubrir otras identidades y culturas por sí mismos, reconociendo cómo otros lo perciben. Las destrezas requeridas por el educador implican la capacidad para establecer

lazos entre una cultura y otra, para mediar y explicar la diferencia, y para aceptarla como referente valioso de otras culturas (Tovar, 2006).

En la formación que recibe el maestro actualmente ya están presentes estos referentes pedagógicos, pero para lograr construir un ambiente intercultural, además de la formación constante, el maestro requiere del desarrollo de innovaciones y experiencias que le permitan la realización de su tarea, así como un acompañamiento pedagógico que refuerce la construcción y resignificación de los conceptos con los que ya cuenta.

Problematizar implica también la contextualización de los saberes, es decir, abordar los contenidos presentándolos de manera que cada uno de los sujetos pueda comprender la información, que se reflexiona en un primer momento desde los marcos de la cultura que la produjo y, en segundo lugar, desde su significatividad para la cultura propia. Además, cada contenido se relaciona con otros saberes, muchos de los cuales serán universales, pero otros serán propios de cada cultura.

## REFLEXIONES FINALES

La lengua y cultura de los niños constituye el aspecto visible de la identidad, pero también es la base de la capacidad de comunicar y comunicarse. La lengua y la cultura son el basamento desde el que se explica el mundo y se actúa en concordancia. Asimismo, la identidad y la cultura definen el estilo básico de aprendizaje de los educandos. No es que no pueda aprender de otra manera; sólo que el estilo de aprendizaje en el que ha sido socializado le resulta familiar, en tanto que otras formas de aprender las debe dominar.

La escuela mexicana se ha caracterizado por un enfoque asimilacionista que ha significado la invisibilización de los idiomas indígenas y la imposición de un modelo de aprendizaje y contenidos que se suponen universales, pero que en realidad son aquellos que privilegia la cultura dominante. Así, Ingrid Jung apunta que

Nos hemos acostumbrado a comenzar las exposiciones sobre educación bilingüe con una descripción detallada de la problemática lingüística, cultural y educativa caracteris-

tica de las regiones en las cuales la población no forma parte de la cultura dominante. Pero tengo la sospecha que de esta manera caemos en la trampa que nos tiende la misma concepción educativa dominante que convierte en problema todo lo que no entra dentro de su molde hecho a medida, en realidad, para nadie. A fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla, los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: *la lengua a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan*” (López, 1996, p. 281).

Los profesores cuentan ya con un acervo de saberes pedagógicos, tanto por su formación como por su experiencia, que requieren ser resignificados en función no de la “cultura y saberes universales”, sino de la pluralidad de saberes propios de la sociedad del conocimiento. Así, repensar la educación en los contextos multiculturales significa:

- Un docente que se conciba como *mediador* en los procesos de interacción y de aprendizaje, poniendo el acento en este último y situando las experiencias a partir del reconocimiento de las identidades y culturas que confluyen en el aula. Un elemento indispensable para ello es el diseño de metodologías basadas en el *aprendizaje colaborativo* o centradas en la *generación de aprendizajes* por parte de los educandos, en una doble dirección: reconocimiento de sus saberes y culturas, y apropiación de nuevos conocimientos y perspectivas, ubicando los saberes en sí mismos y en relación con los otros. Así, utilizar el trabajo grupal, la discusión o la organización de paneles, metodología de seminarios, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos, el diseño de experiencias donde se aplique lo aprendido, el aprender sirviendo en contextos comunitarios (Díaz Barriga, 2006), lleva al estudiante a generar procesos de interacción con sus compañeros y con el profesor que, orientados desde la mirada de un educador que visualiza identidades y diferencias, se convierten en oportunidades de problematización de los saberes, al abrir la posibilidad de comunicación horizontal que permite que los niños pongan en juego sus preguntas, sus referentes culturales, sus saberes y sus valores en el momento de construir su conocimiento.

- Una perspectiva de este tipo implica cambiar las concepciones de evaluación y acreditación como mecanismos de control de los aprendizajes, para que sean herramientas de seguimiento de los logros o dificultades del estudiante; que pase a ser considerada una herramienta de sistematización de información para enriquecer la práctica docente. La evaluación debe ser, principalmente, un componente de la interacción pedagógica que trascienda las paredes de la escuela e involucre a la comunidad como fuente y espacio de aprendizaje del niño.
- La organización del trabajo docente requiere ser repensada, ya que la pluralidad de miradas que implica la educación intercultural requiere de la presencia de colectivos docentes, más que de profesores titulares de aula. La gestión escolar tiene que acomodarse a una estructura en la que el docente, al ser responsable de lo que pasa en un aula, sea corresponsable de lo que pasa en la escuela.

Pero, sobre todo, la educación en contextos multiculturales requiere que los educadores seamos capaces de romper con la *normalidad* de las situaciones que hasta ahora hemos considerado válidas, y aceptemos el reto de problematizar las estructuras que organizaron nuestra concepción y saberes pedagógicos desde la formación que recibimos, empezando por reconocer que México no es un país homogéneo, sino una nación que entreteje una pluralidad de lenguas y culturas.

## REFERENCIAS

- Aebli, Hans (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aebli, Hans (2001). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- Ávila, Arturo (2001). Práctica discursiva en actividades de comprensión de lectura. En Muñoz, Héctor (coord.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: SEP-Conacyt-UPN Oaxaca/UAM.

- Borja, Mónica (s/a). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. En *Eureka, Revista Electrónica del Instituto de Estudios Superiores en Educación de la Universidad del Norte*. Disponible en [http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica\\_borja.html](http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html)
- Bruner, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cortéz, María (2002). Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1999. Ponencia. *Seminario Taller sobre Calidad de la Educación en Contextos Multiculturales*. Diciembre de 2002. Puebla, México.
- Cuevas, Susana (1995). El sistema de posesión en amuzgo. En: Arzápalo Marín, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. México: IIA, UNAM.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Ferreiro, Emilia (1995). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. En Arzápalo, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. México: IIA, UNAM.
- Fornett-Betancourt, Raúl (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En: Alcamán, Eugenio y otros: *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos-CEAAL.
- Lahire, Bernard (2002). *Sociología de la escritura: desigualdades, diferencias y estigmas*. Curso. Noviembre de 2002. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Luis Enrique y Jung, I. (comps.) (1998). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata.
- Lovelace, Marina (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española
- Macías, José (1987). El currículo oculto de los maestros pápagos: estrategias de los indios americanos para mitigar la discontinuidad cultural en la escolaridad temprana. En: *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*. Londres: Hillsdale.

- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Longman.
- Novaro, Gabriela *et al.* (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 36, (vol. XIII). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pieck, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria: una sociología de la educación no formal*. México: Colegio Mexiquense.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1997). *Iniciación a la Sociolingüística*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Gredos.
- Stavenhagen, Rodolfo (2002). Derechos humanos y cuestiones indígenas. En: *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*. Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2001/57 de la Comisión. Addendum. Misión a Guatemala.
- Toffler, Alvin (1979). *El "schok" del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tovar, Marcela (1999). *Identidad indígena, nacionalidad y educación. La racionalidad pedagógica y política de la propuesta educativa del pueblo maya q'eqchi' de Guatemala*. Tesis. México: UIA
- Tovar, Marcela (2006). Una América plural. Los retos de la Interculturalidad. En: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. México: CEEAL.
- Tovar, Marcela y María Victoria Avilés (coords.) (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. México. En: Hevia, Ricardo y Carolina Hirmas (coords.). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO
- Tovar Marcela (2008). Curso de cosmovisión y pedagogía. México: UPN.
- Valentínez, María de la Luz (1985). La persistencia de la lengua y la cultura p'urhépecha frente a la educación escolar. En: López, Gerardo, y Sergio Velasco: *Aportaciones indias a la educación*. México: Conafe-SEP-Ediciones El Caballito.

# LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CANADÁ “MIENTRAS EL SOL BRILLE, LA HIERBA CREZCA Y LOS RÍOS FLUYAN”

VICKI KELLY, MICHELLE PIDGEON  
Y BONNIE WATERSTONE  
*UNIVERSIDAD SIMON FRASER, CANADÁ*

## INTRODUCCIÓN

En este artículo, los autores centran la discusión de la educación indígena a través del reconocimiento del (los) conocimiento(s) de los antepasados aborígenes quienes han concebido la educación desde tiempos inmemoriales. En el escrito se articularán las implicaciones actuales de las perspectivas sociopolíticas y legado histórico de la educación indígena con la exploración del contexto moderno, así como las posibles direcciones futuras. Este artículo está destinado a ser un diálogo sobre cómo abordar las necesidades de los estudiantes aborígenes y no aborígenes, sus familias, comunidades, escuelas y la sociedad en conjunto a través de modelos de formación docente transformadores mediante las formas de conocimiento indígena.

Los autores presentan la forma en que estos modelos de formación docente han respondido a la diversidad de las naciones indígenas y pueblos aborígenes (Primeras Naciones, Métis y los Inuit) y no aborígenes en Canadá. Por último, volviendo a la “visión” de los ancianos respecto a la educación para todos los pueblos, los autores vuelven a examinar la noción

holística de la transformación de la educación para todos y las posibilidades futuras para las próximas siete generaciones.

Antes de continuar y compartir nuestras perspectivas colectivas, los autores deseamos reconocer que estamos sobre los hombros de los que nos anteceden. Elevamos nuestras manos en agradecimiento y respeto a los pueblos indígenas de Canadá, en particular a aquellos que han asumido la responsabilidad de educar a las próximas siete generaciones. Estas personas, ya sean académicos, activistas de la comunidad, ancianos, jóvenes, o aliados, han sentado las bases de los múltiples planes de estudio en la educación indígena y de las diversas aplicaciones de estas perspectivas indígenas en lo que la formación docente en Canadá se ha convertido el día de hoy. En última instancia, este artículo está contextualizado por las historias personales de los autores y experiencias educativas en Canadá, más concretamente, nuestra posición actual como académicos en el entorno educativo de Columbia Británica en la Universidad Simon Fraser.

## EL FUEGO DEL SOL BRILLA...

Hoy los pueblos aborígenes de Canadá siguen consultando el pasado para construir el futuro. Reconocen el legado colonial de las políticas de asimilación (es decir, las reservas, las escuelas residenciales) que han culminado en múltiples traumas generacionales que afectan a la educación, la salud, el idioma, la cultura y la espiritualidad de muchos de nuestros pueblos (Battiste y Barman, 1995; Comisión Real de los Pueblos Aborígenes, 1996 [RCAP por sus siglas en inglés]). Los ancianos y sus descendientes creen que las leyes, tales como la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas<sup>1</sup>, la Ley sobre los Indios<sup>2</sup> y la Carta Canadiense de Derechos y Libertades<sup>3</sup> (Battiste y Henderson, 2000) protegen su modo de vida para que

<sup>1</sup> Normas Internacionales de las Naciones Unidas: Principios y Directrices para la Protección del Patrimonio de los Pueblos Indígenas, Convenio de la Diversidad Biológica y Ciencia para el Siglo XXI: Un Nuevo Compromiso que actúa como instrumento jurídico y protege los conocimientos indígenas y las prácticas internacionalmente.

<sup>2</sup> Ley Indígena (1876) <http://laws.justice.gc.ca/en/I-5/>

<sup>3</sup> Carta Canadiense de Derechos y Libertad (1981) <http://laws.justice.gc.ca/en/charter/>



sus valores, lenguas, culturas, y prácticas continúen “mientras el sol brille, la hierba crezca y los ríos fluyan...” (Kirkness, 1998, p. 93).

El legado de las escuelas residenciales y de la colonización impacta hoy en día en el sistema educativo en varios sentidos. Una de estas herencias principales es la atribución continua de la culpa por haber fallado con los estudiantes, sus familias y sus comunidades. La persistencia de este modelo deficiente en cuyo discurso siempre se “culpa a la víctima” afecta negativamente nuestro sistema educativo. Lo que se necesita es un enfoque basado en una fuerza positiva para abordar la necesidad fundamental de un cambio sistémico, que atribuya más responsabilidad a las instituciones para garantizar que no persista la reproducción de resultados negativos en el futuro y redefinir el “éxito” de un estudio permanente de los aborígenes (Consejo Canadiense de Aprendizaje, 2007b [CCL por sus siglas en inglés]). Otro legado que debe abordarse es reconocer la responsabilidad de los programas de formación de docentes para garantizar que la política de las escuelas residenciales y la tradición de las escuelas públicas de contratación de profesores no capacitados para trabajar con la educación aborígena no continúen en el futuro. Muchos maestros de los niveles K-12 lamentablemente carecen de los antecedentes necesarios para la comprensión de las historias y de las culturas aborígenes en Canadá.

La construcción de una relación con otros pueblos indígenas a nivel local e internacional, junto con aliados no aborígenes, contribuye a profundizar la comprensión “wholística”<sup>4</sup> de las prácticas pedagógicas aborígenes indígenas y sus perspectivas.

Un concepto filosófico indígena de holismo se refiere a la interrelación entre los aspectos intelectuales, espirituales (valores y creencias metafísicas y en el Creador), emocionales y físicos (el cuerpo y el comportamiento/acción) que forman en su conjunto a una persona sana. El desarrollo del holismo no sólo se extiende sino que también influye en la familia, comunidad, grupo y nación de una persona. La imagen de un círculo entre los pueblos de las Primeras Naciones simboliza la integridad, la totalidad y, en última ins-

<sup>4</sup> Al escribir la palabra “wholística”, utilizamos a propósito la “w” para hacer referencia al término que utiliza Archibald *et. al.* (1995) cuando habla de la interconexión de los Pueblos Indígenas.

tancia, el bienestar. El eterno círculo también forma círculos concéntricos para mostrar la influencia sinérgica y nuestra responsabilidad hacia las generaciones de los antepasados, las generaciones de hoy y las generaciones por venir. El reino animal/humano, los elementos de la naturaleza/tierra, y el mundo de los espíritus son integrantes de los círculos concéntricos (Archibald, 2007, p. 11).

Los programas de formación docente que facilitan la comprensión de esta perspectiva “wholística” apuntalan el desarrollo del profesor indígena y cimienta en el maestro no aborigen aliados que puedan contribuir a un sistema educativo transformador que honre los saberes y pedagogías indígenas.

LA TIERRA ES NUESTRO CIMIENTO...  
EN HONOR A UNA PERSPECTIVA “WHOLÍSTICA”:  
EL (LOS) SABER(ES) INDÍGENA(S)

La característica que comparten las comunidades de los pueblos indígenas es su conexión con el lugar, con sus dominios, con la tierra, agua, aire y fuego de sus hábitats, así como con las plantas y los animales que viven ahí. También, la forma en que su territorio se teje en sus cosmologías únicas que, dependiendo de la ubicación, conforman los puntos de vista del mundo, las tecnologías y prácticas de las diversas naciones que componen el paisaje canadiense indígena. Éstas, a su vez, dan forma al estilo de vida que nutre los diversos enfoques u orientaciones para la educación indígena y las diversas prácticas pedagógicas que se han fomentado y siguen produciéndose dentro de cada nación y cada comunidad. A continuación, se discuten los elementos esenciales o ingredientes clave de la educación indígena en el pasado, así como su papel en la nueva visión para el futuro. La pregunta sigue siendo: ¿cómo sería un sistema de educación indígena?

El mayor desafío en responder a esta pregunta yace en encontrar una manera respetuosa de comparar las formas europeas e indígenas de conocer, e incluir ambas en la educación contemporánea. Encontrar una respuesta satisfactoria a esta pregunta es

el primer paso para remediar el fracaso actual del sistema educativo de las Primeras Naciones, y el logro de un contexto educativo mixto que respete y se base en ambos sistemas de conocimiento (Battiste, 2002, p. 1).

Sostenemos que es esencial que se consideren las formas de ser y de conocer de todos los pueblos en cualquier empresa y contexto educativo. Los sistemas de conocimiento indígenas pueden contribuir al tipo de sistema educativo necesario en un país multicultural como el Canadá, tal como la epistemología indígena que permite el reconocimiento de múltiples perspectivas al mismo tiempo, y hace hincapié en la interrelación, además de reconocer las muchas maneras de ser y de saber.

Marie Battiste (2002) sugiere que la comprensión de los conocimientos indígenas es fundamental para remediar el fracaso de los sistemas educativos actuales y que es importante integrar un contexto educativo mixto que respete y se base tanto en sistemas de conocimiento indígena como europeo. La creciente inclusión de los saberes indígenas dentro de los sistemas educativos, aunque sea marginal hasta la fecha, es parte de un proceso múltiple de transformación dentro de las instituciones educativas y las comunidades aborígenes (Kuokkanen, 2007; Pidgeon, 2008).

#### LAS “ERRES” DE RESPETO, RELEVANCIA, RECIPROCIDAD, RELACIONES Y REVERENCIA

Verna Kirkness y Ray Barnhardt (1991) sugieren un marco teórico y conceptual de la forma como las universidades pueden proporcionar un mayor desarrollo y transformación basado fundamentalmente en conocimientos indígenas. Esto se logra articulando colectivamente valores que siempre han existido en las comunidades indígenas a través de lo que se conoce como las cuatro erres: el respeto, la relevancia, las relaciones recíprocas y la responsabilidad. Éstas nos indican cómo las instituciones deben tener y demostrar respeto por la integridad cultural aborígen que permite y crea espacio para formas de conocimiento alterno de desarrollo curricular, de inclusión en el programa y de formulación y aplicación de políticas a través de las instituciones.

La *relevancia* educativa, ya sea en universidades o institutos de educación superior, se refiere a la necesidad de garantizar que el contenido de los cursos y planes de estudio estén acordes a las perspectivas y experiencias de los estudiantes aborígenes en cuanto a programas y servicios. Tales cambios institucionales dependen del desarrollo y preservación de las *relaciones recíprocas*, que se ocupan de las diversas partes interesadas a través de las fronteras institucionales, así como de la comunidad institucional interna para forjar asociaciones con las comunidades aborígenes de los alrededores. Con este fin, Kirkness y Barnhardt (1991) postulan que cada uno de los interesados, tanto aborígenes y no aborígenes, tienen la *responsabilidad* de participar en el proceso de creación de instituciones que ejemplifiquen las cuatro “erres” en la política y la práctica.

Además de las erres que se presentaron en el párrafo anterior, la “erre” de *reverencia* es una actitud fundamental de todo aprendizaje, según lo propuesto por Jo-Ann Archibald (2008). La inclusión de las “erres” conecta el pasado y se proyecta en el debate de una educación indígena actual en relación con los programas de formación docente. Es a través de un *reconocimiento respetuoso* de la orientación indígena hacia la educación, que podemos crear otra forma de diálogo que *respete* profundamente las formas indígenas de conocer y ser. Para ello es necesario reconocer las “erres” de reverencia, respeto, relevancia, responsabilidad, reciprocidad y relación, y ubicar nuestra posición en epistemologías, ontologías y axiologías indígenas.

Hay dos temas de actualidad en la educación aborígen y en la formación docente que intentan abordar los programas de Canadá. El primero es que muchos educadores y alumnos aborígenes todavía se enfrentan a barreras económicas, sociales y sistémicas que les impiden una plena participación en el aprendizaje permanente. Dichas barreras incluyen los legados de las escuelas residenciales y los asuntos personales, así como de bienestar comunitario.

Hay necesidad de fomentar una mayor comprensión, respeto y empatía por los asuntos relacionados con la educación indígena en programas de formación de profesores. El segundo tema se refiere al hecho de que hay muchos profesores o futuros profesores no aborígenes que enfrentan cada

vez más los retos de atender las necesidades de poblaciones de estudiantes diversos en el aula, así como el aumento de la inclusión de contenidos indígenas en los planes de estudio canadienses vigentes.

## LA HIERBA CRECE... CALOR Y AGUA

En el siguiente apartado se destacan diversos modelos de formación de profesores a la luz de la discusión en torno a los saberes indígenas y las cuatro “erres”. La primera sección explora los modelos de formación docente impartidos por y para los pueblos aborígenes. La segunda sección presenta los modelos de educación indígena de los pueblos no indígenas. La última sección discute la inclusión del concepto de indigeneidad en la formación docente.

### **Educación aborígen impartida por y para los pueblos aborígenes**

Los programas educativos basados en la comunidad surgen en la década de los años sesenta y setenta del siglo pasado, en respuesta a la necesidad de las comunidades aborígenes rurales de contar con maestros aborígenes para trabajar con sus hijos (RCAP, 1996). Muchos miembros de la comunidad aborígen y sus dirigentes argumentaban “que debería haber componentes más sólidos en el (los) programa(s) de formación docente para poder hacer frente a la lengua, historia, pedagogía y tradiciones de los pueblos aborígenes” (RCAP, 1996).

Los programas basados en la comunidad incluyen el conocimiento indígena y están estructurados para capacitar a los futuros profesores aborígenes en la integridad cultural. Hay tres tipos de programas que se destacan en esta sección. El primero corresponde a los programas basados en la comunidad para futuros profesores aborígenes. El segundo tipo de programas atiende cuestiones de vinculación/transición a la educación superior o post-secundaria, en particular en la formación de docentes, y el tercero va más allá del nivel de licenciatura y se encarga de pensar en la forma como se están preparando los futuros líderes aborígenes de la educación a través de posgrados.

## PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL

Los programas de formación inicial basados en la comunidad se rigen por los principios de la responsabilidad parental y del control local de la educación señalados en el documento histórico: *Indian Control of Indian Education* [Control Indio de la Educación Indígena] (1972). Estos evolucionaron en respuesta a las necesidades locales de las naciones aborígenes, por lo tanto, la pedagogía y la práctica se ajustaron a los propios medios de entendimiento de los estudiantes. De este modo, los programas no sólo han sido pertinentes y han dado respuesta al compromiso con la comunidad, los programas también son respetuosos de los conocimientos indígenas y de los protocolos (More y Wallace, 1972; RCAP, 1996). Estos programas se basan en las relaciones recíprocas y, por lo general, se originaron y desarrollaron para ciertas comunidades aborígenes.

Al reconocer que no sólo la colaboración con las comunidades indígenas sería necesaria, sino también echar mano de “enfoques experimentales y estructuras flexibles”, la Universidad Simon Fraser, en 1973, comenzó a colaborar con comunidades de las Primeras Naciones para diseñar programas de formación docente que permitieran a sus futuros profesores completar los requisitos necesarios para la certificación en sus comunidades locales, (Wyatt-Beynon, 1991, pp. 50-51).

Los programas de formación docente basados en la comunidad se desarrollaron en colaboración con varias comunidades de las Primeras Naciones de Columbia Británica, incluyendo Mt. Currie, Spallumcheen al norte de Okanagan, Kamloops, Alert Bay y Prince Rupert; a menudo se incluyeron apoyos a los esfuerzos de grupos locales para revitalizar sus lenguas e incorporarlas en los planes de estudio y los programas de lengua y cultura. Acorde con algunos estudios realizados sobre estos programas de formación docente, se encontró que tuvieron éxito en la permanencia, en la eficiencia terminal y en la obtención de empleo, por lo que se recomendó que se fortaleciera el desarrollo profesional y apoyo de los profesores como agentes de cambio, resaltando la importancia de crear redes de profesionales de las Primeras Naciones dentro de las regiones y en toda la provincia (Beynon, 2008; Wyatt-Beynon, 1991).

La Universidad de la Columbia Británica presentó el Programa de Formación de Docentes Indígenas (NITEP por sus siglas en inglés) en 1974, con la finalidad de satisfacer la creciente necesidad de maestros indígenas en las zonas rurales. Los programas de este tipo ayudaron a disminuir el número elevado de rotaciones de docentes no aborígenes en escuelas y/o comunidades indígenas procurándose así una población de profesores estable (Sharpe, 1992). El programa NITEP también permitió que los estudiantes aborígenes pudieran estudiar cerca de sus comunidades al ofrecer durante los primeros dos años los programas de la Universidad a través de centros rurales ubicados en toda la provincia.

Del mismo modo, la Universidad de Saskatchewan y la Universidad de Regina desarrollaron el Programa de Formación Docente de los Estados del Norte (NORTEP), con sede en La Ronge, Saskatchewan, para responder a las necesidades de las comunidades aborígenes en esta latitud. La Licenciatura de Educación (para profesores indígenas o de la parte norte) en la Memorial University, en 1978, se desarrolló en colaboración con la Asociación Inuit de Labrador y los Inuit de Labrador para crear la capacidad en sus propias comunidades a través de programas de formación inicial para profesores (en preservicio) y para el desarrollo profesional de profesores en servicio (Sharpe, 1992). Otros programas se desarrollaron a partir de la colaboración entre universidades y colegios de educación superior de la comunidad local (por ejemplo, la institución Yukon College con la Universidad de Regina para ofrecer el Programa de Formación de Maestros Indígenas de Yukón, y la Institución Aurora College que se asoció con la Universidad de Saskatchewan para ofertar el Programa de Formación Docente para los Territorios del Noroeste).

La década de los ochenta vio desarrollar programas de formación docente basados en la comunidad indígena, para las zonas urbanas. El Instituto Gabriel Dumont en asociación con la Universidad de Saskatchewan y la Universidad de Regina comenzaron a formar profesores para pueblos indígenas urbanos en un programa llamado SUNTEP (Programa Urbano de Educación Indígena de Saskatchewan) (PACR, 1996). El propósito de este programa era proporcionar conocimientos y habilidades de enseñanza para atender las necesidades específicas de los estudiantes indígenas de zonas ur-

banas, principalmente Métis y estudiantes aborígenes sin estatus, dispersos en las comunidades urbanas tales como Prince Albert, Saskatoon y Regina, en Saskatchewan (Bouvier, 1984). Orr y Friesen (1999) encontraron que los maestros aborígenes del norte, a través de su visión aborígen del mundo, ponen en entredicho la orientación predominantemente eurocéntrica de las escuelas de Canadá, como parte de un movimiento más amplio hacia la libre determinación aborígen en el contexto de la evolución de la naturaleza de la educación indígena en el norte de Saskatchewan (p. 219).

Los programas basados en la comunidad representan una importante transición en la historia de la educación indígena en Canadá, ya que faculta a sus docentes aborígenes para convertirse en modelos para sus comunidades y pueblos. También crearon espacios para el diálogo en torno a la pedagogía indígena, cultura e identidad en las salas de profesores y en las aulas tanto de K-12 como de nivel postsecundario de todo el país.

### **Programas puente: apoyo a la transición**

Otro ejemplo de programas basados en la comunidad que se han desarrollado como resultado de la asociación de comunidades aborígenes con instituciones educativas para satisfacer las necesidades locales son los programas puente y de cualificación. Estos programas abordan los problemas sistémicos y las barreras que enfrentan muchos estudiantes aborígenes como consecuencia de los legados negativos de la colonización. Muchos programas puente están diseñados para estudiantes que no han terminado la educación media básica, o bien, no cumplen con los requisitos de admisión directa (Antone, 2000). Estos programas suelen ir más allá de las cuestiones de preparación académica a fin de incluir las especificidades culturales y necesidades de la comunidad, sobre la base de las cuatro “erres”, incluyendo las perspectivas indígenas y también en honor a los aspectos formales e informales de un aprendizaje permanente.

En el año 2003, Ethel Gardner encabezó un Programa Puente en Educación en la Universidad Simon Fraser para profesores de lengua halqemeylem como parte de una iniciativa de revitalización de las lenguas y culturas de sto:lo en la Columbia Británica. El Programa Puente de un año combina el módulo de Formación Docente de Pueblos Indígenas de



la USF con los cursos continuos de lengua halqemeylem, y los cursos de inglés, matemáticas y ciencias requeridos para la admisión en el Programa de Desarrollo Profesional (PDP). Se tuvo particular cuidado en asegurar que la pedagogía y el currículo de estos tres cursos requeridos tomaran en consideración la necesidad de respetar las formas de conocimiento y aprendizaje indígenas. Por ejemplo, el curso de inglés tradicional se basó en cuentos, novelas y poesía escrita en sto:lo, por autores sto:lo. Este programa ejemplifica la forma como la formación de docentes tradicional se indigeniza y ha sido utilizada por otras comunidades de las Primeras Naciones para sus propios programas de formación de profesores de lenguas (Craig/FNESC, 2006; Gardner, 2004). Tales programas puente continúan facultando y apoyando a las “necesidades comunales para la construcción de destrezas de los pueblos aborígenes”, y así hacerlos progresar como una sociedad distinta con autodeterminación” (Kirkness y Barnhardt, 1991, p.15).

#### FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO INDÍGENA

Dentro de la provincia de Columbia Británica,<sup>5</sup> hay un programa único en la facultad de posgrado de mentores pares llamado SAGE (por sus siglas en inglés) y que en español significa “Apoyo para el Desarrollo del Programa de Posgrado para Aborígenes”, diseñado con la finalidad de apoyar a estudiantes aborígenes de posgrado que quieren realizar estudios de doctorado. Este programa inició en 2005 con los maoríes y el Programa de Desarrollo Indígena en Nueva Zelanda (MIA por sus siglas en inglés), con el apoyo del doctor Graham Hingarora Smith y la doctora Jo-Ann Archibald. SAGE es único pues está diseñado para ser transversal e intersectorial, ejemplificándose de esta manera la forma como estudiosos indígenas piensan operar en y a través de las instituciones. Los objetivos de SAGE son ofrecer oportunidades a estudiantes de posgrado aborígenes que deseen obtener apoyo culturalmente relevante durante éste. Dicho apoyo está destinado a

---

<sup>5</sup> El programa SAGE se ha expandido recientemente a la provincia de Ontario bajo la dirección del doctor Jean-Paul Restoule en OISE, Universidad de Toronto.

complementar el apoyo que ya reciben por parte de sus supervisores, comité, departamento, facultad, e institución. SAGE tiene como propósito mitigar el aislamiento que sufren muchos estudiantes aborígenes de posgrado y reforzar la necesidad de pertinencia de su programa, así como el respeto de las prácticas culturales y formas de conocer de los estudiantes indígenas, junto con la importancia de sostener relaciones recíprocas. SAGE ha proporcionado un modelo que distingue la integridad cultural de los estudiantes, al mismo tiempo que los apoya con becas académicas y de investigación para modelar formas de ser indígena y de investigación dentro de la academia (Archibald y Brown, 2008).

También es crucial ofrecer apoyo a los estudiantes aborígenes que desean realizar estudios de posgrado, ya que el sistema educativo no ha valorado la preparación académica de los jóvenes aborígenes para la educación superior, en particular la de posgrado. En respuesta a esta necesidad, la doctora Dolores van der Wey y el doctor Bonnie Waterstone, de la Universidad Simon Fraser, desarrollaron un curso propedéutico de alto nivel para apoyar a los estudiantes aborígenes en la obtención de estrategias para participar exitosamente en los discursos académicos a nivel posgrado. Estos cursos que ayudan a la transición están diseñados con el currículo y la pedagogía acorde con las necesidades, experiencias y conocimientos que reflejan los estudiantes y que puede ayudarles a acceder a este nivel.

Otro modelo a nivel de posgrado es el programa Ts<sup>ʷ</sup>kel,<sup>6</sup> que ofrece la Facultad de Educación en la Universidad de Columbia Británica. Aunque no es un programa académico de estudio, Ts<sup>ʷ</sup>kel proporciona cursos de posgrado en metodología y teoría centrada en indígenas. Marker (2004) explica que los

[...] maestros aborígenes cuando regresan a la universidad para obtener una educación superior y certificación, desean un programa de estudio que haga hincapié en los conocimientos relacionados con las circunstancias singulares de las comunidades de las Primeras Naciones y escuelas que cuentan con estos grupos (p. 182).

---

<sup>6</sup> Ts<sup>ʷ</sup>kel es una palabra de la lengua halq'emelem que significa águilas reales (Marker, 2004).

Estos cursos proporcionan a los estudiantes indígenas y a los no indígenas la experiencia y conocimientos de la educación y las comunidades aborígenes, con “espacios protegidos para el diálogo y discurso de los pueblos indígenas” (Marker, 2004, p. 185).

Al crear espacios de vinculación y apoyo para los miembros de la comunidad aborígen y estudiantes de licenciatura y posgrado, presentamos evidencias de cómo las cuatro “erres” están implícitas y se ponen en práctica. El siguiente apartado continúa el debate sobre este tema respecto a llevar la pedagogía indígena a pueblos no aborígenes.

### **Pedagogía indígena del lugar para los pueblos no aborígenes... creando espacio**

*Indigeneidad y una visión de múltiples ojos  
en la formación docente*

Los ancianos sabían que su identidad indígena o indigeneidad representa fundamentalmente el modo de vida en un lugar específico, a través de complejas interrelaciones entre el desarrollo físico, emocional, cultural, intelectual y las dimensiones espirituales de la vida. Los diversos elementos de la herencia de los pueblos indígenas pueden entenderse o aprenderse plenamente sólo a través de la pedagogía empleada tradicionalmente por estos mismos pueblos (Días, 1993). La *indigeneidad* reconoce la profunda interrelación con toda la creación. Reconoce el vínculo inherente de los pueblos indígenas hacia sus tierras o territorios tradicionales, los elementos fundamentales de su medio ambiente o la ecología de la tierra, agua, aire y fuego; todas las criaturas, tanto plantas como animales, así como los seres humanos y seres espirituales. El conocimiento indígena abarca el medio ambiente o la ecología de la Tierra, y una ecología espiritual de la cultura y la cosmología (Cajete, 1999).

La pedagogía indígena cree que los estudiantes poseen de manera intrínseca destrezas como aprendices. Su forma de conocer y enseñar abre un espacio para la creación o exploración de la indigeneidad. Esto abre la posibilidad de un marco curricular para los maestros aborígenes y no aborígenes y el participar personalmente en el desarrollo de las cualidades internas, así como de otras destrezas y sensibilidad pedagógica. La noción de indigenei-

dad es central en la cuestión de la formación del profesorado y, más concretamente, en la contribución del conocimiento y pedagogía indígena hacia la transformación en la formación docente en un sentido más amplio.

En el Programa de Desarrollo Profesional (PDP) de la Universidad Simon Fraser, la intención es llevar a cabo, de manera crítica, los principios de una pedagogía culturalmente pertinente en relación con la teoría y la práctica educativa. En este programa se buscan maneras de abrir espacios al diálogo sobre temas de aprendizaje wholístico que destaquen en una educación interesada en el desarrollo físico, emocional, intelectual y espiritual según los conocimientos indígenas y otras epistemologías. Estas vías paralelas o *visión doble (con ambos ojos)*, como una forma de ver las cosas desde *diferentes ángulos* facilitan la pedagogía del lugar en futuros profesores (de preservicio) y profesores en servicio quienes participan en sus experiencias conforme a los modos de saber y ser (Kelly, 2008). Esto ocurre no sólo a través de la autorreflexión superficial, sino a través de una especie de reflexividad endógena y profunda que escucha profundamente a través de las culturas y dentro de sí.

La educación indígena es en realidad una educación endógena, es decir, se trata de una educación del alma a través de una iluminación dinámica desde el propio bienestar y el aprendizaje de las relaciones clave. Por lo tanto, las bases de la educación indígena naturalmente yacen en el incremento de la sensibilización y el desarrollo del potencial humano innato a través del tiempo (Cajete, 2000, p. 219).

El aprendizaje endógeno comienza desde el lugar donde uno se encuentra y se mueve hacia el exterior en círculos de relación recíproca cada vez mayores. La comprensión de nuestro lugar o ubicación en estas relaciones es la clave para obtener el reconocimiento de nuestra posición, así como nuestra propia identidad. El desarrollo de la capacidad para navegar por vías paralelas requiere escuchar en las fronteras de nuestra propia experiencia cultural (Haig-Brown, 1990). Como maestros y educadores, escuchamos cómo el sentido del lugar es importante para la enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos educativos. Estamos tratando de salvar la brecha de entendimiento mediante la exploración de diversas epistemo-

logías y formas de ser. Mediante el fomento de un cuestionamiento crítico o indagación profunda de docentes y alumnos, con ello se crean bases que suplementan su empatía para, y respeto hacia, otras formas de conocimiento (Strong-Wilson, 2008). Estas bases donde se fundamenta la experiencia traen consigo una profunda comprensión del papel de las historias y narrativas compartidas que le dicen a su imaginación cómo salvar las barreras culturales (Williams y Tanaka, 2007).

Esta capacidad sugiere vías paralelas de conocimiento, una visión doble o con ambos ojos (Marshall, 2000; Bartlett, *et al.* 2007) necesaria para negociar este cruce. Un enfoque a través de una visión con ambos ojos lo está desarrollando el Programa de Desarrollo Profesional, los Programas de Campo para Posgrado y la Maestría en Prácticas Educativas en la Universidad Simon Fraser (Kelly, 2008). Ver con ambos ojos es sólo el camino para ver a través de múltiples ojos, lo cual es particularmente importante hoy en día, cuando los futuros profesores o en servicio deben estar preparados para enseñar a un alumnado cada vez más diverso. En su forma más esencial, cada cultura se reconoce, se transforma y representa el conocimiento en diferentes modelos o sistemas. La capacidad de leer los patrones, de saber leer y escribir a través de las diferentes visiones del mundo hoy en día, es fundamental para la pedagogía actual. Las epistemologías indígenas se basan en una ecología de lugar, tanto ambiental como espiritualmente (Cajete, 1994; Deloria Jr. y Wildcat, 2001). Un enfoque con los dos ojos facilita el desarrollo de un sentido del lugar donde los educadores al mismo tiempo reconocen sus propios lugares y desarrollan una relación con otras formas de conocer y de ser. El ver con ambos ojos permite enfoques más inclusivos y holísticos para la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, la profundización y ampliación de la práctica pedagógica de los docentes.

#### LA PEDAGOGÍA DEL LUGAR Y LA NUTRICIÓN DEL ESPÍRITU DE APRENDIZAJE

A través del aprendizaje permanente creamos una expresión de nosotros mismos, de nuestro ser al que llamamos “uno mismo” y que se adelanta a lo

que Delors *et al.* (1998) identifican como significativo para el aprendizaje: ser, saber, hacer y vivir juntos. Hoy es grande la necesidad de equilibrar el mundo físico y cognitivo en el que vivimos para dar mayor atención y energía a la construcción de la espiritualidad interna y al viaje emocional de nuestras vidas; y aprender a comprometernos y a utilizar estos recursos de manera que se pueda lograr de manera óptima nuestro camino en la vida. La búsqueda del espíritu de aprendizaje forma parte del viaje que los pueblos indígenas siempre han intentado lograr y mantener. Los pueblos indígenas buscan el conocimiento interno que proviene de las conexiones hechas con los elementos físicos y metafísicos de su entorno, el cual se convierte en una fuente de saber que sigue siendo un componente esencial de los conocimientos indígenas y de los fundamentos de su desarrollo personal. La hipótesis de Armiño (1995) es que se puede lograr la transformación al identificar y reafirmar un proceso de aprendizaje basado en experiencias subjetivas y en la introspección; y esta manera de conocer es importante para la comprensión de una epistemología y pedagogía aborígen.

*Alimentar el espíritu de aprendizaje* es un área temática o contenido del Centro de Investigación de Aprendizaje Aborígen (AERC por sus siglas en inglés) de la Universidad de Saskatchewan y del Centro de Conocimiento sobre el Aprendizaje de los Aborígenes (ALKC por sus siglas en inglés) del Consejo Canadiense de Aprendizaje (CCL por sus siglas en inglés). El trabajo de Marie Battiste, Sa'jek Henderson, Leroy Little Bear, Vicki Kelly y otros en AERC y ALKC ha permitido un intercambio de conocimiento centrado en este tema y permite compartir saberes y prácticas prometedoras respecto a un aprendizaje permanente entre los pueblos aborígenes construido a partir de sus perspectivas y fundamentos respecto a sus teorías de aprendizaje. Battiste, Kelly, Tanaka y Barrett (2009) reconocen que más allá de los conocimientos escolares convencionales, se encuentra un camino educativo que comienza con cada individuo que construye cierta conciencia y apreciación de su interior y su conexión con la energía de las fuerzas de toda creación, generándose –de este modo– la construcción de una base más sólida para el ejercicio de la pedagogía del aprendizaje. El aprendizaje en general es la construcción de nuestro sentido de la realidad para crear un camino diferente en la vida (Battiste, Kelly, Tanaka y Barrett, 2009).

En la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser existe el interés por facilitar el desarrollo y profundización de la teoría y la práctica de los profesores indígenas y no indígenas en preservicio y en servicio a través de la Educación Indígena (Kelly, 2008): un enfoque específico en el desarrollo de una etnociencia o de una etnoeducación para la pedagogía y el currículo. Esta orientación educativa integral se enfoca en las vías paralelas o enfoque de una visión con ambos ojos que facilita el fomento de la capacidad de moverse entre las epistemologías indígena, occidental, y otras. El plan de estudios explora la enseñanza de los conocimientos indígenas para nutrir el espíritu de aprendizaje, un puente transfronterizo y la pedagogía del lugar; se centra en el desarrollo de un enfoque ecológico de la pedagogía relacionado con la sustentabilidad de las prácticas educativas, así como de la ecología del medio ambiente y honra las rutas holísticas de la pedagogía indígena y el aprendizaje permanente a través del arte, el mito y la visión hacia una ecología espiritual. Así también, ayuda a los futuros maestros no indígenas a cambiar su enseñanza intentando ser más incluyentes y holísticos a través de la apropiación de formas de enseñanza y aprendizaje indígena. La intención de este programa es introducir a través del diálogo y la experiencia corporeizada de la importancia de honrar y alimentar el espíritu de aprendizaje. También reconoce la contribución del conocimiento y pedagogía indígenas para transformar la práctica educativa.

La evolución de un plan de estudios para la *indigeneidad* y la *vista con ambos ojos* —como ruta para una visión de muchos ojos—, la *pedagogía del lugar* y el *alimento para el espíritu de la enseñanza* en el Programa de Desarrollo Profesional (PDP) de la Universidad Simon Fraser, se suma a programas similares de la Universidad de Lethbridge y de la Universidad Victoria. Estos programas reconocen la necesidad de fomentar una comprensión de los conocimientos y pedagogías indígenas en la formación docente. El PDP se centra en la transformación de la pedagogía de la profesión en la formación docente a través de la *pedagogía del lugar* y del *alimento para el espíritu del aprendizaje* (CCL, 2008) de los futuros docentes y docentes en servicio.

### **Mientras los ríos fluyan... visiones e implicaciones futuras**

Los desafíos de la Facultad, de permanecer accesibles, de ajustar y cambiar los procedimientos que van en contra de las formas más comunes de

la práctica, de centrarse en las erres, en los saberes indígenas y “wholísticos” para la enseñanza y el aprendizaje son enormes y muy complejos. En consecuencia, en el futuro, las instituciones deben abordar las barreras institucionales y procedimentales que obstaculizan la aplicación de cursos de transición, de programas de vinculación, de iniciativas pedagógicas indígenas, y de otras formas de formación docente que se presentan en este capítulo. Por lo tanto, el profesorado indígena y sus colegas solidarios deben trabajar en colaboración como agentes de cambio en la transformación de sus contextos institucionales, de tal manera que capaciten y validen la identidad cultural e integridad indígena (Pidgeon, 2008).

Hoy en día es nuestra responsabilidad que en un lugar –tal como una de las universidades principales–, se nos recuerde como académicos y aliados de la población aborígena que los saberes indígenas (IK por sus siglas en inglés) están intrínsecos y son reconocidos en nuestra propia práctica, y que como educadores e investigadores, ellos estén profundamente arraigados en un entendimiento más amplio de los conocimientos indígenas y las erres de nuestras respectivas comunidades. Hoy estamos vinculando creativamente y activamente el desarrollo de relaciones de respeto recíproco entre los diversos dominios del conocimiento.

En este artículo, los autores han centrado el debate de la educación aborígena a través del reconocimiento del (los) conocimiento (s) indígena (s), al reconocer la visión de nuestros antepasados respecto a la educación desde tiempos inmemoriales. Este escrito ha expuesto las implicaciones actuales de las perspectivas sociopolíticas y el legado histórico de la educación indígena, y explorado el contexto actual de muchos estudiantes aborígenes. Aquí también se han articulado algunas de las cuestiones fundamentales que existen hoy en día en contextos educativos aborígenes y se destacó la manera en que algunos discursos relevantes abordan estas cuestiones complejas. Posteriormente, se examinó la forma cómo la educación hoy en día debe reconocer las “erres” de respeto, relevancia, reciprocidad, reverencia, y responsabilidad; conocimiento indígena que honra las formas de conocer y de ser, y la orientación holística de las epistemologías indígenas, ontologías, y axiologías que reconocen las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual del aprendizaje permanente.



A través de la incorporación de todos estos aspectos de la educación indígena, nos ocupamos de las necesidades esenciales de los estudiantes aborígenes y no aborígenes, de sus familias, comunidades, escuelas y la sociedad en su conjunto. Los autores presentan algunas de las formas múltiples de participar en la formación de docentes para abordar los problemas existentes en la educación aborígen, por ejemplo, los programas de capacitación de profesores nativos, la introducción de la pedagogía indígena para profesores no aborígenes, y el tema fundamental de la condición de ser indígena como uno de los contenidos básicos del Programa de Desarrollo Profesional para los futuros maestros. Hemos compartido la forma como los modelos de formación docente en Canadá han respondido a la diversidad de los pueblos indígenas (Primeras Naciones, Métis y los Inuit), así como de los pueblos no indígenas en Canadá. Por último, se indica la forma en que la *pedagogía del lugar*, la *vista con ambos ojos*, y la *nutrición del espíritu del aprendizaje* puede transformar la pedagogía de los educadores del futuro.

Volviendo a la visión de los ancianos respecto a la educación para todos los pueblos, los autores reexaminaron la noción holística de la transformación de la educación para todos; todos nuestros conocidos, con la esperanza de introducir una sustentabilidad de largo alcance y posibilidades futuras para las próximas siete generaciones... *mientras el sol brille... la hierba crezca... y los ríos fluyan.*

## REFERENCIAS

- Antone, E. (2000). Empowering Aboriginal voice in Aboriginal education. *Canadian Journal of Native Education*, 24 (2), 92-101.
- Archibald, J. y Brown, L. (2008). Indigenous transformational higher education at the University of British Columbia, Canada. ASIA-PACIFIC Symposium and Workshop (28 de febrero a 1 de marzo de 2008), Nankai University, Tianjin, China.
- Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating The Heart, Mind, Body, and Spirit*. Vancouver, BC: UBC Press.

- Archibald, J., Selkirk Bowman, S., Pepper, F., Urion, C., Mirenhouse, G., y Shortt, R. (1995). Honoring what they say: post-secondary experiences of First Nations graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 21 (1), 1-247.
- Bartlett, C., Marshall, M., y Marshall, A. (2007). *Integrative science: enabling concepts within a journey guided by trees holding hands and two-eyed seeing*, two-eyed seeing knowledge sharing series, manuscript No. 1. Institute for Integrative Science y Health ([www.integrativescience.ca](http://www.integrativescience.ca)), Cape Breton University, Sydney, Nova Scotia, Canada.
- Battiste, M., Kelly, V., Tanaka, M. y Barrett, M. (2009). *Transforming teacher education: nourishing the learning spirit*. Paper presentation at the Annual Meeting of the American Education Research Association (AERA), (2009), San Diego, EUA.
- Battiste, M. (2002). Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations. Recuperado el 28 de octubre de 2008 de [http://www.usask.ca/education/people/battistem/ikp\\_e.pdf](http://www.usask.ca/education/people/battistem/ikp_e.pdf)
- Battiste, M. (ed.). (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. British Columbia: UBC Press.
- Battiste, M., y Barman, J. (eds.). (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. British Columbia: University of British Columbia.
- Battiste, M., y Henderson, J. Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon: Purich Publishing Ltd.
- Beynon, J. (2008). *First Nations teachers: Identity and community, struggle and change*. Calgary, AB: Detselig Enterprises.
- Bouvier, R. E. (1984). Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program: A Case Study. Unpublished Master's Thesis. University of Saskatchewan: Saskatoon, Saskatchewan. Recuperado el 26 de octubre de 2008 de [http://library2.usask.ca/theses/available/etd-1032007120552/unrestricted/Bouvier\\_rita\\_.pdf](http://library2.usask.ca/theses/available/etd-1032007120552/unrestricted/Bouvier_rita_.pdf)
- Canada Council on Learning (CCL). (2007a). *State of learning in Canada: No time for complacency*. Ottawa: autor.
- Canada Council on Learning (CCL). (2007b). *Redefining how success is measured: in First Nations, Inuit, and Métis learning*. Ottawa: autor.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press.
- Cajete, G. (1999). *Igniting The Sparkle: An Indigenous Science Educational Model*. Skyland, NC: Kivaki Press.

- Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe, NM: Clear Light Publishers.
- Chambers, C. (2006). "The land is the best teacher I ever had": Places as pedagogy for precarious times. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22 (3), 27-27.
- Chambers, C. (2008). *Where are we? Finding common ground in a curriculum of place*. Invited presentation to the Canadian Association of Curriculum Studies President's Symposium, University of British Columbia, Vancouver, BC, 1 de junio de 2008.
- Craig, F./FNESC. First Nations Education Steering Committee(2006). Review of the Developmental Standard Teaching Certificate (DSTC) in First Nations Language and Culture. Final Report. Prepared by Frank Craig and Associates for the First Nations Education Steering Committee, Vancouver, BC
- Dias, E. (1993). *Study on the Protection of the Cultural and Intellectual Property Rights of Indigenous Peoples*. Paper presented at the Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. Commission on Human Rights. United Nations Economic and Social Council, 2/1993/28.
- Deloria, V., y Wildcat, D. R. (eds.). (2001). *Power and place: Indian education in America*. Golden, CO: Fulcrum Resources.
- Delors, J. et. al., (1998). *The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. UNESCO Publishing. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=7998&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7998&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ermine, W. (1995). Aboriginal Epistemology. En M. Battiste y Y. Hébert (eds.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Gardner, E. (2004). Bridging into education: Sto:lo Nation/Simon Fraser University Developmental Standard Teaching Certificate (DSTC) in First Nations Language and Culture. Unpublished report.
- Haig-Brown, C. (1990). Border Work. *Canadian Literature*, 124/125, p.229.
- Harker, R. K. (1990). Schooling and cultural reproduction. En J. Codd, R. K. Harker y R. Nash (eds.), *Political issues in New Zealand Education* (2ª ed., pp. 25-42). Nueva Zelanda: Dunmore Press.
- Henderson, J. (1995). Treaties and Indian education. En M. Battiste y J. Barman (eds.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* (pp. 245-261). Vancouver, BC: UBC Press.

- Kawagley, O. (1995). *A Yupiaq Worldview: A Pathway to Ecology and Spirit*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Kelly, V. (2008). *Aboriginal Educator Dialogues on Pathways of Indigenous Learning*. Paper Presentation at the Annual Meeting of the American Education Research Association (AERA) (24 al 28 de marzo de 2008) Nueva York, EUA.
- Kirkness, V. (1998). The Critical State of aboriginal Languages in Canada. *Canadian Journal of Native Education*. 1998; 22, 1: CBCA Complete.
- Kirkness, V. J., y Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four Rs- respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30 (3), 1-15.
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the University: Responsibility, Indigenous Epistemologies, and the Logic of the Gift*. Vancouver: UBC Press.
- Marker, M. (2004). The Four Rs revisited: some reflections on First Nations and higher education. En L. Andres y F. Finlay (Eds.), *Student Affairs: Experiences in and through Canadian Post-Secondary Education* (pp. 171-188). Vancouver: UBC Press.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada*. Ottawa: Caledon Institute of Social Policy. Accessed online October 29, 2008 <http://www.chedoninst.org/Publications/pdf/595eng.pdf>
- More, A. J. y Wallis, H.J. (1979). Native teacher education: A survey of Native Indian teacher education projects in Canada. Published by the Canadian Indian Teacher Education Projects (CITEP) Conference, Vancouver, B.C. Canada.
- Orr, J. y Friesen, D.W. (1999). "I think that what is happening in Aboriginal education is that we're taking control": *Aboriginal Teachers' Stories of Self-Determination*. Teachers and Teaching: Theory and Practice. *A Journal of the International Study Association of Teacher Thinking*, 5 (2), 219-241.
- Pidgeon, M. (2008). *It takes more than good intentions: Institutional accountability and responsibility to Indigenous higher education*. Unpublished PhD Dissertation, University of British Columbia, Vancouver.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples (RCAP). (1996). Gathering of strength, volumen 3, *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples (RCAP)*. Ottawa: Minister of Supply and Services.
- Sharpe, D. (1992). *Successfully implementing a Native Teacher Education Program through distance education in Labrador*. ERIC Document Reproduction Services (ED 400 154).

- Statistics Canada. (2003). *Education in Canada: Raising the standard*. Recuperado el 16 de septiembre de 2003 de <http://www12.statcan.ca/english/census01/Products/Analytic/Index.cfm>
- Strong-Wilson, T. (2008). *Bringing memory forward: Storied remembrance in social justice education with teachers*. Nueva York: Peter Lang.
- Tanaka, M., Williams, L., Benoit, Y., Duggan, R., Moir, L., y Scarrow, J. (2007). Transforming pedagogies: Pre-service reflections on learning and teaching in an Indigenous world. *Teacher Development*, 11(1).
- Williams, L., y Tanaka, M. (2007) Schalay'nung sxwey'ga: Emerging cross cultural pedagogy in the academy. *Educational Insights*, 8 (3). [Disponible en: <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v11n03/articles/williams.html>].
- Wyatt-Beynon, J. (1991). Career paths of Simon Fraser University Native teacher education graduates. *Journal of Indigenous Studies* 2 (2), 49-70.



## LA HISTORIA NOS IMPULSA A SEGUIR: INTEGRIDAD CULTURAL, SOBERANÍA E HISTORIA DE NUEVO MÉXICO

GLENABAH MARTINEZ  
*UNIVERSIDAD DE NUEVO MÉXICO,  
ESTADOS UNIDOS*

LUNES, FEBRERO 12, 9:40 AM. NOTAS DE UNA MAÑANA EN NACA<sup>1</sup>

Estaba a punto de salir de la escuela, había sido una hermosa mañana hasta el momento. Tenía cosas que hacer que me gustan (como ir a correr). Pero lo más importante, tenía la oportunidad de poner en marcha lo que hago aquí en la escuela... La energía es grande. Duta y yo nos habíamos reunido unos 15 minutos para hablar sobre la publicación del boletín. Hay una costumbre aquí en la academia, todos los lunes a las 9:30 AM, los estudiantes y profesores de la Facultad nos reunimos en el patio... Después de comentar sobre los eventos de la semana, el director pide a Leroy, quien aquí da clases de salud y educación física, que nos dirija en las actividades de calentamiento y estiramiento. Éste salió del círculo donde estábamos reunidos... se paró en el centro y nos hizo empezar a ejercitar con estiramientos y

---

<sup>1</sup> La Escuela de la Comunidad Indígena Norteamericana, una escuela de calidad (que atiende del sexto al noveno grado) abrió sus puertas a los estudiantes en el otoño de 2006. La filosofía de la escuela se basa en las tradiciones de los pueblos indígenas. La mayoría de los estudiantes que asisten a esta escuela son miembros inscritos y/o culturalmente reconocidos de las Naciones Indígenas dentro o fuera del estado.

ejercicios de respiración. Al final, dijo, “¡vamos a gritar!, ¡vamos a despertar a los del barrio!” Por lo tanto, todos gritamos y cuando miré alrededor del círculo, sonreía y todo el mundo estaba sonriendo. Fue una sensación fantástica.

Quiero comenzar este artículo con la transcripción de las notas de audio que he grabado a lo largo del semestre que cursamos durante la primavera de 2007. En otoño de 2006, Kara Bobroff (Diné y Lakota),<sup>2</sup> fundadora y directora de la Academia de Comunidad Indígena Norteamericana (NACA por sus siglas en inglés), me preguntó si estaba interesada en ser la tutora de una maestra recién egresada, Anpao Duta Flying Earth (Lakota), en la asignatura de Historia de Nuevo México, de séptimo grado. Acepté la oportunidad de ser no sólo parte del equipo que enseña los contenidos del plan de estudios —que un grupo de nosotros había diseñado dos años antes de la apertura de esta escuela única—, sino también la oportunidad de estar de vuelta en el aula.<sup>3</sup> Estaba decidida a que comenzaría mi tutoría a inicios de 2007.<sup>4</sup> Durante todo ese semestre trabajé con Duta y otros profesores (incluyendo a un joven alumno en formación inicial) en el desarrollo y la aplicación de un plan de estudios de Historia de Nuevo México que ubicaba a los pueblos nativos en el centro de la mirada.

Después de mis dos primeras semanas en esta escuela, descubrí que cada vez que me alejaba del campus estaba deseosa de hablar de mis experiencias. Decidí contarme a mí misma esta experiencia mediante grabaciones de audio. La intención no era realizar una investigación, sino dar cuenta de esta experiencia y tener una guía futura para mi trabajo con alumnos en formación inicial de educación secundaria.

He trabajado con Duta en el desarrollo y entrega de planes de clase que hacen hincapié en la historia de los Pueblos Indígenas de Nuevo México, entre 1598 y 1912.<sup>5</sup> Nuestra meta era crear e implementar un entorno de

---

<sup>2</sup> Después del nombre aparece entre paréntesis el nombre del grupo o tribu al que pertenece.

<sup>3</sup> Antes de ocupar mi puesto actual como catedrática en la UNM fui profesora de estudios sociales a nivel secundaria y preparatoria, y diseñadora de programas durante más de 15 años.

<sup>4</sup> Debido a mis responsabilidades como catedrática, sólo podía estar en el aula dos días a la semana.

<sup>5</sup> El alcance y secuencia del programa de ciencias sociales en secundaria (del sexto al décimo segundo grado) tiene designado abordar la historia de Nuevo México en el séptimo y noveno grado. En el séptimo grado, el programa se enfoca en el periodo que abarca del siglo XVI y termina en las condiciones del Estado en 1912. El noveno grado abarca el periodo de 1912 hasta el presente.



aprendizaje que se fusionara con la visión curricular de NACA y los principios rectores de los estándares de las ciencias sociales del estado. Esta escuela prioriza la preparación universitaria, la salud, el bienestar, la sensibilización hacia la comunidad y el servicio, así como el conocimiento práctico de la diversidad cultural en la enseñanza a estudiantes que asisten a esta escuela. Los principios rectores de los estándares estatales en las ciencias sociales (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2001) destacan la importancia de construir conceptos importantes y habilidades a través del tiempo. De alentar el respeto por la individualidad, por el patrimonio común de los estudiantes; los derechos civiles de todas las personas; la creación de vínculos entre los acontecimientos actuales, la política pública, y los intereses intelectuales de los estudiantes; así como el demostrar dominio de o, al menos, tener un progreso significativo en la obtención de contenidos y objetivos actitudinales, metas y estándares (locales, estatales y/o nacionales).<sup>6</sup>

A principios de enero, Duta y yo comenzamos a planificar a corto y largo plazo. Al igual que otros profesores que imparten Historia en Nuevo México y en otras escuelas secundarias del estado, nos enfrentamos al reto de cubrir tres siglos de historia (del siglo XVII al XIX) y de cumplir con las metas y objetivos pedagógicos de nuestra escuela y estado. El libro de texto disponible para los estudiantes era uno que había visto en otras escuelas secundarias, publicado a principios de 1990.<sup>7</sup> Pronto nos dimos cuenta de que este libro de texto no cumplía con el marco curricular de la escuela. Inmediatamente empecé a buscar fuentes bibliográficas originales y literatura que ofreciera a nuestros 17 alumnos de séptimo grado puntos de vista indígenas de la historia de Nuevo México. Fue así que nos basamos en la obra del historiador de Jemez, Joe Sando (1992), quien realizó un estudio de la rebelión de los Pueblo, en 1680. Con el fin de que nuestros estudiantes conocieran la riqueza de información proporcionada por Sando, tuvimos que dividir el texto en secciones, prestando especial atención a

<sup>6</sup> Para mayor información relacionada con los Estándares de las Ciencias Sociales en Nuevo México consúltese <http://www.ped.state.nm.us/nmstandards.html>

<sup>7</sup> Nuevo México es uno de los estados que adoptó 22 libros de texto y sus distritos pueden emplear el dinero del estado para comprar sólo los materiales que aparecen en la lista aprobada.

la definición de vocabulario y al desarrollo de preguntas que valoraran la comprensión. Si bien esto requirió de tiempo y energía, descubrimos que los estudiantes apreciaron las lecturas de estas fuentes originales por tres razones principales: primero, la información de las lecturas de Sando se abordaba desde la perspectiva de un historiador de los grupos indígenas Pueblo, en Nuevo México. Segundo, la información era detallada, lo que permitió una comprensión más profunda de las condiciones históricas de los pueblos indígenas en el norte y centro de Nuevo México. Y, en tercer lugar, el contenido proporcionó una base sólida para las actividades de la clase como, por ejemplo, la publicación de un boletín que hiciera referencia a agosto de 1680.

El boletín que titulamos *Off the Wall* (Fuera de la Fortaleza) fue el resultado del trabajo realizado entre nuestra clase y el coordinador de la asignatura de tecnología de la escuela.<sup>8</sup> La historia principal que titularon *¡Lo creas o no! ¡La guerra está aquí!*, informaba acerca de los factores y condiciones que condujeron a la revuelta de los moradores Pueblo contra los colonizadores españoles en 1680. La autora del artículo, alumna del séptimo grado, señalaba los múltiples niveles de reafirmación de soberanía que se habían logrado con la exitosa expulsión de los colonizadores españoles y misioneros de Nuevo México.<sup>9</sup> Al final escribió: “Todo lo que podemos decir es adiós al chile y al trigo, y ¡hola! a la libertad de culto en nuestras propias formas. ‘Hola’ a un gobierno cultural completo (p. 1)”. Otras características de este boletín incluyen historias del interés humano sobre la caza y la pesca; recetas de comida tradicional (por ejemplo, atole de maíz azul); cartas al editor en apoyo o en contra de la revuelta de las naciones de Pueblo, anuncios (por ejemplo, el de “los ancianos dispuestos a contratar hombres para cortar 75 piezas de madera de piñón antes del invierno”, o el de “personas que estaban dispuestas a intercambiar flechas por pólvora, para la causa de la revuelta de Pueblo”), y tiras cómicas (por ejemplo, “la

<sup>8</sup> El nombre de la publicación refiere a la batalla sangrienta de 1599 entre las fuerzas militares españolas y los pobladores indígenas de Acoma, localizados en la cima de la meseta donde se encuentra su hogar.

<sup>9</sup> Véase Sando, J., y Agoyo, H. (2005). *Po'Pay: Leader of the first American revolution*. Santa Fe: Clear Light Publishers. Para más detalles sobre la Revuelta de Pueblo en 1680.

forma en que dos corredores,” Catua y Omtua, llevaron el mensaje de la revuelta de Pueblo por todo el Suroeste).

El boletín demostró claramente la capacidad de los estudiantes para participar en el pensamiento histórico. Aunque estábamos muy orgullosos de los logros de nuestros estudiantes, pensamos en otros jóvenes indígenas a los cuáles nunca se les daba la oportunidad de leer la obra de Joe Sando, o bien, trabajar en proyectos como el de nuestro boletín informativo. ¿Cómo se sentían respecto a sí mismos como indígenas, después de darse cuenta de que el libro de texto aprobado de 203 páginas dedica menos de dos a la revuelta de los Pueblo en 1680? Lo que nos inspiró a buscar fuentes más allá de los libros de texto fue lo que el quinto principio rector de las normas de las ciencias sociales del estado dice (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2001): “un programa eficaz para el estudio de las ciencias sociales reconoce que cada persona como individuo fomenta el respeto por los humanos y por los derechos civiles de todas las personas, y también hace hincapié en el “patrimonio común de los estudiantes” (p. 3). ¿Quiénes son los interesados en un “patrimonio común”?

Las experiencias indígenas son a menudo marginadas en el programa de estudio de las ciencias sociales. En consecuencia, a diferencia de los estudiantes de secundaria en NACA, los estudiantes de secundaria y preparatoria que entrevisté para una investigación realizada en una zona urbana no estaban interesados en el concepto de un patrimonio común (Martínez, 2003; Martínez, en prensa). Pero desde la perspectiva de los marginados, estos protestan por los supuestos asumidos e incrustados en sus libros de texto y en la cultura de la escuela secundaria y preparatoria.

En particular, recuerdo a tres jóvenes indígenas: Edwin (Laguna),<sup>10</sup> Sara (Diné),<sup>11</sup> y David (Diné).<sup>12</sup> Edwin nos compartió lo que significaba participar en una batalla constante para impugnar los textos de la literatura inglesa en un curso avanzado.

<sup>10</sup> Laguna es el nombre de una de las 19 naciones pertenecientes a la cultura Pueblo, localizada en los márgenes del estado de Nuevo México. Ellos se refieren a su lugar de origen como Ka'waika.

<sup>11</sup> Diné es el nombre que los Navajo utilizan para llamarse a sí mismos. El lugar de origen de los Diné se extiende sobre tres estados: Nuevo México, Arizona y Utah.

<sup>12</sup> Los nombres Edwin, Sara y David son seudónimos. GM es el nombre de la investigadora.

GM: ¿Crees que tus maestros están conscientes de lo que significa para ti tu identidad?

Edwin: Algunos no, pero trato de hacérselos saber. Como a mi profesora de inglés o a mi profesor de historia. Les demuestro quién soy, que valoro mi cultura.

GM: ¿Cómo lo haces? ¿Se los dices?

Edwin: Por ejemplo, en la asignatura de inglés, la profesora me dice que escriba un ensayo sobre algún tema y, a veces, no estoy de acuerdo. Una vez nos dijo que escribiéramos sobre *La Odisea* y sobre cómo Ulises viajó y conquistó diferentes tierras, y que intentáramos explicar cómo esta historia había insertado valores a una civilización. Siendo nativo de América del Norte, estoy en desacuerdo. Le dije: “Mire, lo que los blancos hicieron a los nativos norteamericanos es similar a lo que Ulises hace en esta historia. Viajó de pueblo en pueblo en la conquista de tierras sin mostrar compasión. Sólo pensaba en sí mismo. Nunca le importó a quién mataba”. Hice algunos comentarios más al respecto y de esta manera le hice saber cómo me sentía. Como que entendió que era inteligente, así que en mi ensayo me cuestionó en varias ocasiones el porqué pensaba así. Esto fue lo primero que vino a mi mente: “Esto no es una historia de un héroe.” Desde mi punto de vista, esto es lo mismo que nos hicieron los blancos.

El comentario de Edwin con respecto a la historia de Ulises y que ésta “no es la historia de un héroe” demuestra su frustración con un currículo que da muy poca o casi ninguna importancia a sus experiencias como indígena. Edwin no es el único que siente esta insatisfacción con la forma en que se ha construido y entendido el conocimiento.

Sara nos contó sobre cómo desafió a una compañera de clase, pidiéndole que analizara de manera crítica la forma en que la dominación cultural operaba en la historia y en el lenguaje; en las que las discusiones sobre el holocausto, por ejemplo, se habían producido únicamente en relación con el pueblo judío y a los horrores de las históricas campañas genocidas contra ellos.

Recuerdo que mi grupo estaba leyendo *El diario de Ana Frank*, y dio la casualidad de que al día siguiente se iba a realizar una ceremonia en memoria del holocausto. Comenzamos a discutir cuando una muchacha dijo: “Soy judía y no creo que ninguna otra cultura haya experimentado el holocausto.” Entonces, me acerqué y me senté ahí. Usted me conoce, no hablo mucho, pero le dije: “¿te das cuenta de la tierra en la que estás parada? En esta tierra que pisas miles y miles de mis antepasados fueron asesina-

dos sólo para que tú ahora puedas estar aquí.” Le dije: “Nosotros tuvimos nuestro propio holocausto y no abarcó tan sólo unos cuantos años. Duró cientos de años y nuestra gente aún sigue muriendo.” Le dije: “En 1973, durante el AIM (periodo en que el Movimiento Indio Americano estaba activo) muchas personas fueron asesinadas.” Continué, ambas hemos tenido nuestros holocaustos y es muy emotivo. No paro de llorar cuando pienso en la Larga Caminata.<sup>13</sup> Hice un poema acerca de ello una vez y lloré cuando lo escribí.

Sara se encontraba luchando por desarticular un vínculo entre la experiencia judía y el concepto de holocausto. Al mismo tiempo, estaba tratando de insertar en el discurso del holocausto las experiencias (históricas y contemporáneas) de los pueblos indígenas.

Si bien Edwin y Sara tenían una postura de desafío directo al conocimiento oficial que se maneja en sus clases, la historia de David es diferente. En mi entrevista con él, éste comparó lo que había aprendido en la asignatura de Historia de EU, con su experiencia en el curso de Estudios Nativo Americanos.

David: En mis clases de historia siempre cambian las cosas en sentido inverso. Siempre tratan de hacer ver bien a la gente blanca o a los españoles, mejor que a los nativos americanos... Así está escrito todo en los libros de historia, pero aquí en nuestra clase de Estudios de los Nativos de Norte América, aprendemos cosas del pasado.

GM: ¿Cómo te hace sentir esto?

David: Me enoja. Estuve a punto de pasar al frente y de mostrarles la información que tengo y que dice lo opuesto... pero no quise que se burlaran de mí. Pensé que tal vez podrían sacarme de la clase o algo parecido (Martínez, 2006, pp. 134-135).

---

<sup>13</sup> La Larga Caminata se refiere a una serie de marchas forzadas de los Diné alejándose de sus hogares hacia el Bosque Redondo, una reservación del Fuerte Sumner, en Nuevo México, a principios de 1863. Según la historiadora Diné, Jennifer Denetdale, la marcha fue de aproximadamente 250 a 450 millas (402 a 724 km). Calcula que alrededor de 2,500 Diné murieron durante este éxodo y que más de 8,000 fueron apresados en Bosque Redondo. La salida obligatoria de los Diné de sus tierras originarias fue consecuencia de las relaciones tensas entre este grupo y el gobierno estadounidense. Para mayor información consúltese su libro publicado en 2008 titulado: *The Long Walk: The forced Navajo exile*. NY: Chelsea House.

Desde la perspectiva de David, el contenido que ha recibido en ambas clases –Historia de Estados Unidos y Estudios de los Nativos de Norte América– ha sido a veces contradictorio.

La premisa de mi análisis de las posturas de Edwin, Sara y David se basa en la convicción de que la dominación cultural impregna el programa de estudios en Nuevo México.<sup>14</sup> Los obstáculos a la hegemonía de los planes de estudios y a la enseñanza se dan, pero no de una forma sistemática, tal como está ocurriendo en escuelas como NACA. Esto me lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿cuáles son los desafíos y posibilidades que tienen los profesores de los jóvenes indígenas (y todos los jóvenes en este caso) para crear un ambiente de aprendizaje que reconoce la integridad de la soberanía cultural indígena?, ¿cuál es el papel de la educación superior en la preparación de futuros docentes para trabajar en escuelas que atienden a jóvenes indígenas?

#### SOBERANÍA, INTEGRIDAD CULTURAL Y ENSEÑANZA

Cuando iniciaba mi carrera como catedrática, tuve el honor de participar en el seminario “Enseñanza de la Soberanía Indio Americana” en la biblioteca Newberry de Chicago.<sup>15</sup> El instructor del seminario fue un estudioso de los Lumbee, llamado David Wilkins.<sup>16</sup> El primer día planteó una serie de preguntas que guiaron los debates y la investigación del curso. Dos preguntas, en particular, resonaron en mi cabeza. Él preguntó: “¿qué tipo de conocimiento, pedagogía y capacidades están obligados a tener los profesores para garantizar la continuación de la soberanía de las Primeras Naciones, y que

<sup>14</sup> Para mayor información sobre la dominación cultural en el marco de las escuelas secundarias, léase la próxima publicación del autor de la obra *Native Pride: The politics of curriculum and instruction in an urban, public high school*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

<sup>15</sup> Soberanía es el derecho inherente de un pueblo a la autonomía, libre determinación y autoaprendizaje. Véase Wilkins, D.E. y Lomawaima, K.T. (2001). *Uneven ground: American Indian sovereignty and federal law*. Norman: University of Oklahoma Press.

<sup>16</sup> Los Lumbee son una nación originaria de los indios Cheraw. Sus tierras de origen cubren las partes de Carolina del Norte y del Sur.

al mismo tiempo reconozcan los aspectos políticos, jurídicos, y culturales de los gobiernos estatal y federal?” y “¿qué tipo de planes de estudio y becas son necesarios para educar a nuestros estudiantes respecto a la existencia mutua de las naciones tribales como políticas extraconstitucionales y cuyos miembros/ciudadanos también lo son de los estados donde residen en Estados Unidos?” Como una mujer indígena, académica y catedrática, estas preguntas me motivaron a explorar mi papel como educadora y la forma como puedo apoyar la soberanía de los Pueblos Indígenas.

Mi comprensión de la soberanía comenzó desde muy pequeña al crecer en Taos. Aprendí muy pronto que la cultura, el idioma, el conocimiento, la espiritualidad, la tierra, el medio ambiente y la ideología son la base del ejercicio de la soberanía. No conocí la naturaleza política de la soberanía desde la perspectiva occidental hasta que asistí a la universidad en los años setenta del siglo pasado. Sin embargo, cuando leí la obra del estudioso de Lakota, Vine Deloria (1979), hice una conexión directa entre la soberanía y la integridad cultural.

La integridad cultural implica un compromiso con un propósito central y fácilmente comprensible que motiva a un grupo de personas, les permite formar instituciones sociales eficientes aunque informales, y les proporciona una identidad clara que no puede ser erosionada por el paso de los acontecimientos. La soberanía luego cambia en la manera en que las tradiciones se han desarrollado, sostenido y transformado para hacer frente a nuevas situaciones. Involucra más que nada un fuerte sentido de *disciplina de la comunidad y un grado de autocontrol y orgullo que trasciende* [las cursivas se agregaron] todo objetivo, código, normas y reglas (p. 27).

La soberanía es más que un derecho público. Es una forma de ver el mundo y hacer frente a los retos dentro y fuera de nuestro lugar sagrado al que llamamos hogar. Para mí significa que la pedagogía debe provenir del corazón y del alma. Cada lección, curso o taller que diseño debe hablar con honestidad de la soberanía y la integridad cultural. Esta comprensión y creencias se reflejan en mis planteamientos para la realización de talleres sobre temas contemporáneos en el Centro Educativo de la Comunidad de Red Willow, en el pueblo de Taos. En la enseñanza sobre los Nativos de Norteamérica a alumnos in-

dígenas de primer año de Universidad y sobre métodos para la enseñanza de ciencias sociales dirigidos a alumnos en formación inicial de la Universidad de Nuevo México (UNM).

En mi casa, pueblo de Taos, Shawn Duran, director del Centro Educativo de Red Willow y yo hemos trabajado estrechamente durante los últimos dos años para desarrollar y mantener un fuerte sentido de disciplina y orgullo comunitario. Empezamos cada taller con una oración en nuestro idioma rezado por un anciano. Las palabras de nuestros mayores reafirman lo que somos y lo que la tierra, la cultura y el idioma representan en nuestra identidad como comunidad de Taos. Luego, en sesiones vespertinas abiertas a toda la comunidad, exponemos el trabajo arduo en el que individuos y grupos de nuestra comunidad participan. Honramos su trabajo con el medio ambiente, las artes culturales y con los medios de comunicación (por nombrar algunas) a modo de reconocerlos públicamente y pedir que compartan sus experiencias. Sus historias muestran cómo la soberanía y la integridad cultural se consiguen en múltiples lugares a través de diversas maneras.

Sin embargo, las cuestiones de soberanía no se limitan sólo a mi trabajo en el pueblo. Como instructor de Estudios de los Nativos de América del Norte en el Programa Summer Bridge de la UNM sobre Indios de Norteamérica, trabajo con estudiantes indígenas que recién se graduaron de nivel secundaria y preparatoria.<sup>17</sup> Al introducirlos a los cuatro componentes que conforman los Estudios de los Nativos de América del Norte: Artes y Literatura, Educación y Lenguaje, Estudios Culturales y del Medio Ambiente, y Liderazgo y Autodeterminación, que tratan de ayudarles a permanecer en contacto con su identidad cultural, mientras que se les forma en las nuevas demandas de la vida académica.

La formación inicial es otro elemento fundamental de mi trabajo en UNM. Cada otoño tengo la oportunidad de trabajar con alumnos en formación y con profesores de secundaria que enseñan ciencias sociales; en parti-

---

<sup>17</sup> La misión del programa es “preparar a los estudiantes académica y socialmente para su primer año en la UNM” (p. 1). Los alumnos que se encuentran en su último año y a punto de graduarse son reclutados de las escuelas dentro y fuera del estado. Durante un periodo de cuatro semanas, los estudiantes reciben instrucción por parte de la Universidad en matemáticas, escritura y Estudios de los Nativos de América del Norte.



cular, la asignatura de un curso titulado Métodos de las Ciencias Sociales. Como profesora con experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria y preparatoria, que entró en la profesión plenamente consciente de la naturaleza política del currículo e instrucción, quiero ayudar a mis estudiantes, quienes la mayoría no son indígenas y por lo tanto necesitan entender la identidad cultural y su papel en la educación. Del autor Apple (2000) extraje el debate de los estudiantes en el aula, para demostrarles que los docentes también operan desde una posición que es “clasista, racista, religiosa y sexista...” y que “aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente aquello que cuenta como conocimiento legítimo” (p. 58). Como formador de un grupo de futuros profesores de las ciencias sociales, quienes probablemente no trabajarán con estudiantes de diversas procedencias en este estado, es mi responsabilidad alentarlos a pensar críticamente sobre el contenido, las evaluaciones, las normas estandarizadas, las estrategias de enseñanza y el carácter político de todas las disciplinas de las ciencias sociales.

Conocer la naturaleza de la propia cultura es la base del desarrollo de una conciencia social crítica como maestro. Allard y Santoro (2006) presentan un argumento convincente sobre la importancia de los futuros docentes, quienes realizan un examen de su identidad. Ciertas entrevistas con estudiantes anglo-australianos llevaron a los investigadores a concluir lo siguiente:

Muchos estudiantes aseguran haber alcanzado el éxito académico sólo a través de “un esfuerzo individual”. Lo que rara vez se comprende, al menos al principio no lo comprenden los futuros profesores, es cómo su propia condición de clase y de anglo-australianos los ubica de forma segura en los discursos de enseñanza principales. Su punto de vista es el centro de la cultura hegemónica y que a menudo los imposibilita para ver cómo los discursos fuera de los dominantes pueden ser marginados a través de los planes de estudio, pedagogías y prácticas de evaluación que no toman en cuenta los diferentes tipos de conocimiento, diferentes enfoques de aprendizaje, o bien diferentes valores y creencias (p. 117).

Si bien las conclusiones extraídas del estudio provienen de Australia y no de Estados Unidos, México o Canadá, el punto importante es que la capa-

cidad de un maestro que se coloca en el centro de la cultura hegemónica “a menudo los incapacita para ver a los que están fuera de los discursos dominantes y cómo pueden estar marginados a través de los planes de estudio, pedagogías y prácticas de evaluación.” Por lo tanto, es imperativo que los programas de formación de profesores tomen medidas importantes para volver a articular el significado de la diversidad en sus declaraciones de misión y en los requisitos para otorgar los permisos de trabajo.

Otra forma de descentralizar el paradigma existente es certificar individuos que provienen de poblaciones marginadas. Trabajo con 19 indígenas en formación inicial (desde preescolar hasta el grado 12) que buscan la certificación para enseñar en las escuelas que atienden a niños indígenas. En este momento, casi todos los 19 se desenvuelven como asistentes educativos y trabajan en sus comunidades de origen, tales como la de los Zuni y de los Taos, o en escuelas ubicadas en o cerca de los lugares de donde son originarios. Durante el otoño de 2008, examinamos en ese semestre la relevancia cultural de los planes de estudios, de la enseñanza, evaluación y gestión en el aula con jóvenes indígenas. Leímos extractos de la obra *Collected Wisdom: el texto American Indian Education* de Linda Miller Cleary (Blanca/No nativa) y de Thomas Peacock (Ojibwe proveniente de Fond du Lac Band del Lago Superior) (1997); y de *The Seventh Generation* que es un texto acerca de estudiantes nativos que hablan sobre la búsqueda de un buen camino, escrito por Amy Bergstrom (Red Lake/ Anishinaabeg) (Cleary y Peacock, 2003). Las perspectivas representadas en estas lecturas y nuestra propia experiencia como educadores indígenas enmarcan nuestro diálogo centrado en las siguientes preguntas:

- ¿La juventud de nativos de Norteamérica tiene un enfoque único de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las características de una buena enseñanza para esta juventud?
- Bergstrom *et al.* identificaron 13 características para una buena enseñanza (conocimiento cultural, fomento al estudio, entre otros). ¿Serán estas características exclusivas de los educadores que trabajan con esta juventud?

- Cleary y Peacock escriben: “Parte de la disonancia de muchos estudiantes indios de Norteamérica en las escuelas está relacionado con su necesidad de armonía y equilibrio en sus vidas. Armonía y equilibrio es la creencia del indio americano en interrelación y conexión con todo lo que es natural (p. 25).” Sobre la base de su comprensión de la educación, ¿cómo puede el proceso fomentar la escolarización y desalentar “la armonía y el equilibrio?”
- ¿Cómo podrían las diferencias de cultura, vestigios de la opresión, la soberanía y la identidad conformar la instrucción de la lectura y la escritura en las escuelas que sirven a los jóvenes indígenas?
- ¿Existe un enfoque de administración y gestión en el aula particular de los nativos?

Para dar sustento a nuestro diálogo, invitamos a tres profesores que trabajan con jóvenes indígenas. Los tres son miembros reconocidos de sus comunidades tribales (dos de Ka’waika o Laguna y uno de Tohono O’odham). Cada maestro aportó a la clase su experticia en métodos culturalmente relevantes (Nativos) para evaluación, enseñanza y gestión en el aula. Por ejemplo, Andrea Ramón de Tohono O’odham nos explicó cómo evaluaba a sus alumnos grupalmente y en proyectos individuales. Las rúbricas eran bilingües: inglés y tohono O’odham. Natalie Martinez de Ka’waika nos explicó cómo enseña acerca de la soberanía de las 22 naciones en Nuevo México. Leroy Silva de Ka’waika acompañó a los alumnos de la clase a través de ejercicios físicos y proporcionó consejos útiles sobre cómo enseñar salud y bienestar a los jóvenes indígenas. También nos dio una memorable descripción de cómo tratar a un joven de Ka’waika que se porta mal. Simplemente se le pregunta: “¿te portarías de la misma manera si fueras un kiva?”.

Los profesores expertos emitieron poderosos mensajes sobre la importancia de los profesores indígenas que toman un papel activo para garantizar la soberanía de su pueblo. Igualmente importante, el debate confirmó lo que la mayoría de estos 19 estudiantes habían aprendido a través de sus experiencias como asistentes educativos. En este contexto, las posibilidades de descolonización de los planes de estudio y de rearticulación del

concepto de intelectual orgánico nativo son infinitas. Estamos siguiendo el consejo de Sitting Bull de la nación Lakota, quien en una ocasión dijo: “pongamos nuestras cabezas juntas y veamos qué vida vamos a construir para nuestros hijos” (Sternes, s/f, p. 57).

## LA HISTORIA COMO GUÍA

La educación es un elemento fundamental para nuestra supervivencia. Con el fin de apreciar plenamente este concepto, es importante señalar que la educación, como se emplea en esta parte de mi planteamiento, no se limita a una construcción occidental. Los pueblos indígenas de Nuevo México han venido participando regularmente en la educación de su juventud desde tiempos inmemoriales. El modelo de educación del pueblo de Taos, por ejemplo, existió antes de que tuviera su primer contacto con los colonizadores y exploradores españoles en el siglo XVI, y continúa hasta el día de hoy.

Nuestro modelo se basa en el concepto de aprendizaje permanente. Desde el momento en que un niño nace hasta el momento en que él o ella dejan esta tierra, una persona Taos está involucrada en un modelo indígena de educación formal. Cada década, año, trimestre y mes significa pasar de una etapa a otra. Cada coyuntura de vida de una persona Taos conlleva a un cierto conjunto de conocimientos y habilidades que debe ser aprendido y dominarse a fin de pasar a la siguiente etapa. La infancia y la adolescencia son años de formación en los que se aprende la lengua y la cultura Tiwa. El aprendizaje implica la participación mediante la observación y a través del compromiso directo, tanto individual como colectivo, e incluye el aprendizaje y la aplicación de aptitudes y conocimientos adecuados para todas las etapas de la ceremonia religiosa: 1) preparación de una ceremonia por los participantes que están directamente comprometidos en ella y por sus relaciones que proporcionan el apoyo necesario; 2) la ceremonia en sí, 3) el cierre de la ceremonia y la preparación para los eventos futuros; y por último, 4) la enseñanza a la siguiente generación de jóvenes que están comenzando su camino y comienzan a convertirse según la educación en un

hombre Taos o en una mujer Taos. Uno no puede participar en una ceremonia o en la vida ceremonial de Taos sin una rigurosa preparación.

Sin embargo, esta cultura tradicional centrada en la educación no siempre ha sido un derecho universal para los pueblos indígenas. Los historiadores de la educación indígena han documentado ampliamente los periodos tumultuosos de agendarización de la colonización de la educación occidental.<sup>18</sup>

Igualmente importantes son los relatos de resistencia de los jóvenes indígenas, de sus padres y líderes tribales contra la agenda hegemónica de las escuelas. Por ejemplo, el 24 de febrero de 1923, el comisionado de Asuntos Indígenas, Charles Burke, envió una circular dirigida “a todos los indios” (Departamento del Interior, Oficina de Asuntos Indígenas, 1923). Burke ordenó que todos los indios se abstuvieran de tomarse algún tiempo de la escuela o del trabajo para participar en bailes u otros aspectos de la vida religiosa ceremonial, refiriéndose a estas demostraciones como “actos inútiles y perjudiciales”. Un año más tarde, el 5 de mayo de 1924, el Consejo de Pueblos de Nuevo México respondió a la carta de Burke con una declaración: “Declaración a todos los indios y al pueblo de Estados Unidos” (Consejo de Todos los Pueblos de Nuevo México, 1924), en el que abogaron por su derecho a ejercer la libertad de la religión. El Consejo habló directamente de la denuncia de Burke con respecto a las prácticas religiosas del pueblo Taos.

[El Comisionado Burke] fue a Taos y allí dio la orden de que destruiría la antigua religión de los indios Taos si no se cumplía su mandato. Ordenó que, a partir de ese momento, los chicos no podrían ser retirados temporalmente de la escuela pública para recibir instrucción religiosa. Que estos niños permanecerían más tiempo en la escuela

<sup>18</sup> Para mayor información, consúltese: Child, B. (1998). *Boarding school seasons: American Indian families, 1900-1940*. Lincoln: University of Nebraska Press; Adams, D.W. (1995). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*. Lawrence: University Press of Kansas; Lomawaima, K.T. (1994). *They called it Prairie Light: The story of Chillico Indian School*. Lincoln: University of Nebraska Press; Reyhner, J., & Eder, J. (2004). *American Indian education: A history*. Norman: University of Oklahoma Press; Lomawaima, K.T., & McCarty, T.L. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of Native American education*. NY: Teachers College Press; y Trafzer, C.E., Keller, J.A., & Sisquoc, L. (2006). *Boarding school blues: Revisiting American Indian educational experiences*. Lincoln: University of Nebraska Press.

para compensar el tiempo perdido, y que no habría ninguna excusa válida por parte de los indios para no querer que sus hijos fueran educados en las escuelas públicas. Pero que si acaso se anulaba este mandato, entonces la religión iba a morir.

Este acto de resistencia comunal allanó el camino para un acto de resistencia llevado a cabo casi una década más tarde. En una reunión celebrada el 5 de julio de 1933, el comisionado indígena, John Collier, propuso un plan para cerrar escuelas en todo el país, inclusive las escuelas de indígenas en Santa Fe y Albuquerque (Sando, 1992). Los delegados y gobernadores de los 19 pueblos que componían el consejo de todas los pueblos se reunieron para emitir su voto sobre esta cuestión. Aunque la votación fue abrumadoramente a favor de permitir que las escuelas permanezcan abiertas, un delegado tomó una decisión, muy probablemente influenciado por el valor que había demostrado el anterior Consejo de Pueblos de Nuevo México. El delegado del pueblo Taos votó a favor de cerrar las escuelas y recuperar la responsabilidad de educar a la juventud indígena.

Al igual que sus mayores en los primeros tiempos, el pueblo indígena reconoció la importancia de hablar por sus derechos. Esto me recuerda otra entrevista que realicé (Martínez, 2006) en la que examino el pensamiento histórico de los indígenas universitarios de primero y segundo año. Un estudiante Diné llamado Joseph compartió una lección de historia que aprendió el Día del Indígena, en la Legislatura del Estado de Nuevo México. Habló con entusiasmo acerca de dos oradores, el Presidente del Congreso Nacional de Indígenas de Norte América (NCAI) y Joe García de Ohkay Owingeh, así como Joseph Gerónimo de la nación Apache Mescalero:

Recuerdo haber escuchado al Sr. Gerónimo y no estoy muy acostumbrado a la gente que permanece de pie y dice que “estamos mal representados en la historia” y que “los libros de historia están equivocados”. Yo pienso “¡ay!, y esta persona lo dice estando en el interior de la Casa Redonda. Yo no esperaba esto. Fue sorprendente y al mismo tiempo me hizo sentir realmente orgulloso. Demostró un activismo real, ya que era un lugar importante... Y luego oí hablar al Sr. García y no tenía idea de quién era... Lo recuerdo hablando de cuán poderoso es el suroeste en lo que concierne a los nativos americanos... Después de escuchar su discurso y todo, me sentí inspirado... Para mí, crecer en Far-

mington significó aprender a ignorar el racismo. Estoy seguro de que he sido objeto de malos tratos, pero tiendo a ignorarlo y a no reconocerlo. Me enseñó a mí mismo a ignorarlo. Pero ahora cuando realmente pienso en ello, pienso “eso está mal” o “no deberían tratarme diferente”, y después de haber oído que reconocerlo te hace más consciente y más activo en el pensamiento, pienso que está bien.

Para José, la lección le ayudó a comprender el poder de la integridad cultural en el mantenimiento de la soberanía. Al final de la entrevista, le pedí que hablara de la utilidad de conocer la historia de su país.

La historia te hace recordar y te impulsa a seguir adelante. Cuando miro hacia el pasado, pienso en mi historia, pienso en el Jefe Manuelito o Jefe Barbona y la forma en que lucharon tan arduamente. Cuando voy de regreso a casa, me recuerda que no debo dar las cosas por sentado. Tengo que tomarlo como una ventaja. Tengo que venir aquí más a menudo. Tengo que venir aquí para encontrar mis raíces. Debo venir aquí y correr, correr en la misma tierra que mi pueblo en el pasado y ser parte de esta tierra. Sólo creo que la historia es tan importante y monumental. No hay pasado y no hay presente sin ella.

## CONCLUSIÓN

Los pueblos indígenas en Nuevo México se enfrentan a numerosos retos, incluyendo el control sobre la manera en que educan a nuestros jóvenes. El actual clima con pruebas de certificación y estandarización del currículo, de la instrucción y de la evaluación son a menudo obstáculos en la fusión de epistemologías indígenas en el aula. Nuestro reto más importante es ayudar a nuestros jóvenes a encontrar un sano equilibrio entre lo que aprenden de los libros de texto y lo que han aprendido en sus comunidades de origen. Las posibilidades de los profesores, estudiantes y comunidades mayores de los pueblos indígenas a participar activamente en las escuelas son infinitas. La clave para guiar nuestro curso de acción hacia el pleno ejercicio de la libre determinación es seguir siendo conscientes de nuestra historia.

El boletín *OffThe Wall* es un fuerte indicador de que nuestros jóvenes están motivados para aprender y aplicar sus habilidades como jóvenes historiado-

res. La entrevista con Joseph demuestra que los estudiantes están escuchando y observando a sus mayores. Nuestros maestros con experiencia y asistentes educativos pueden unir sus cabezas para proporcionar una educación de calidad en las escuelas públicas. Puedo seguir tanto dentro como fuera de mi comunidad de origen, tanto en contextos indígenas como no indígenas con el propósito de descentralizar el actual paradigma educativo. Juntos, podemos hablar acerca de nuestra verdad a los políticos responsables de nuestras leyes y cuando sea necesario resistir. Tenemos una historia educando a nuestro pueblo. La posibilidad de realizar en pleno sentido la integridad cultural y soberanía nos llama a la acción. Está en nuestros corazones y en nuestras mentes, así como en nuestras hermosas montañas y mesetas, en las cristalinas aguas de los lagos y ríos, en las coloridas plantas y flores, y en nuestras canciones y danzas sagradas. Vamos a aprovechar la belleza, formando un círculo en la mañana y gritando nuestro orgullo como pueblo indígena.

## REFERENCIAS

- Allard, A. C., y Santoro, N. (2006). Troubling identities: Teacher education students' constructions of class and ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 115-129.
- Apple, M.W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge Press.
- Bergstrom, A., Cleary, L. M., y Peacock, T. D. (2003). *The Seventh Generation: Native students speak about finding the good path*. AEL Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education & Small Schools.
- Cleary, L. M., y Peacock, T. D. (1997). *Collected wisdom: American Indian education*. Boston: Allyn y Bacon.
- Council of All the New Mexico Pueblos. (1924, May 5). Declaration to all Indians and the People of the United States. Recuperado el 2 de diciembre de 2008 de [http://relwest.asu.edu/pdf/new\\_mexico\\_pueblos.pdf](http://relwest.asu.edu/pdf/new_mexico_pueblos.pdf)
- Deloria, V. (1979). Self-determination and the concept of sovereignty. En R. Dunbar-Ortiz (ed.), *Economic development in American Indian reservations*. Albuquerque: Native American Studies.



- Department of Interior, Office of Indian Affairs. (1923, February 24). *To All Indians: Letter from Commissioner Burke*. Recuperado el 2 de diciembre de 2008 de <http://eee.uci.edu/clients/tchorne/anthro/burkepolicyondancing.htm>
- Martinez, G. (2003). People say the American way is to be white... If you want to show your true colors, screw the cap and gown: A critical ethnographic study of daily experiences of Indigenous youth in an urban, public high school. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3089583).
- Martinez, G. (2006). "In my history classes they always turn things around, the opposite way": Indigenous youth opposition to cultural domination in an urban high school. En M. W. Apple y K. L. Buras (eds.), *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles* (pp. 121-140). Nueva York: Routledge Press.
- Martinez, G. (in press). Native Pride: The politics of curriculum and instruction in an urban, public high school. Cresskill, NJ: Hampton Press. New Mexico Public Education Department (2001). *Social studies standards*. Recuperado el 2 de diciembre 2008 de <http://www.ped.state.nm.us/nmstandards.html>
- Sando, J.S. (1992). *Pueblo nations: Eight centuries of pueblo Indian history*. Santa Fe, NM: Clear Light Publishers.
- Sterne, C. W. (n.d.). *Sitting Bull: The true story*. Recuperado el 5 de enero de 2009 de Manataka American Indian Council: <http://www.manataka.org/page57.html>



## ACERCA DE LOS AUTORES

### COORDINADORES

**Ian Harold Andrews.** Es actualmente director de los Programas Internacionales de la Facultad de Educación en la Universidad Simon Fraser. Cuenta con doctorado en Formación Docente Internacional. El doctor Andrews es reconocido en Canadá por su liderazgo en programas de desarrollo profesional de docentes y de formación docente a nivel internacional, así como en la internacionalización de instituciones a nivel postsecundario. Los países donde ha realizado proyectos sobre formación docente internacional y algunos otros proyectos educativos son Malasia, Indonesia, Tailandia, Vietnam, Singapur, China, Japón, Gran Bretaña, Holanda, Sudáfrica, Sri Lanka, Trinidad y Tobago, Jamaica y México. Ha colaborado en publicaciones del ámbito de la formación de profesores y en diversas organizaciones internacionales relacionadas con la Educación Intercultural y Mejoramiento Escolar.

**Rebecca Blum-Martinez.** Es profesora universitaria con nivel de asociado. Cuenta con el grado de doctor en Educación y una especialización

en Bilingüismo y Adquisición de una Segunda Lengua en la Universidad de California, en Berkeley. Fue directora del Departamento de Lengua, Alfabetización y Estudios Socioculturales en la Facultad de Educación de la Universidad de Nuevo México durante el periodo 2004-2008. Ha trabajado en esta universidad los últimos 14 años. La línea de investigación de la doctora Blum-Martinez se centra en el bilingüismo de los idiomas español/inglés y en la revitalización de las lenguas de las comunidades indígenas. También dirige los proyectos de la facultad en torno a la educación en la región de América Latina.

**Etelvina Sandoval Flores.** Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav. Se desempeñó como directora general de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal y actualmente es profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional en la Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación. Sus líneas de investigación se refieren al trabajo docente, prácticas educativas y la formación de maestros, con base en las que ha realizado investigaciones sobre la presencia sindical en el trabajo docente, la influencia del género en la práctica educativa, la gestión escolar en secundaria, la formación inicial de maestros y la formación de formadores. Ha escrito libros y artículos sobre estos temas.

#### AUTORES PARTICIPANTES

**María Victoria Avilés Quezada.** Cuenta con estudios como docente de educación primaria y realizó estudios de licenciatura como profesora de educación secundaria. Es docente titular en la Universidad Pedagógica Nacional de México, donde realiza actividades de docencia e investigación a nivel licenciatura. Ha participado en el diseño y evaluación curricular de los programas de licenciatura para maestros indígenas en servicio y en la actualización de los formadores de docentes. Co-coordinó una investigación sobre la presencia de la diversidad en el aula, un proyecto dirigido por UNESCO Chile y cuyos

resultados se publicaron en 2005. Actualmente trabaja en la línea de investigación sobre la construcción de pedagogías culturalmente pertinentes.

**Alicia L. Carvajal.** Profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional de México donde realiza investigación y docencia a nivel licenciatura y posgrado. Realizó estudios de profesora de educación primaria, educación especial y una Maestría en Ciencias, con especialidad en Educación, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sus líneas de investigación son la formación y trabajo de docentes de primaria, así como la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en los niveles de educación preescolar y primaria.

**Leila Flores-Dueñas.** Realizó su doctorado en la Universidad de Texas, Austin, en Multilingüismo y Alfabetización. Ha centrado su investigación en literatura multiétnica y comprensión de lectura de estudiantes mexicanos. Actualmente es profesora asociada en la Universidad de Nuevo México, en el Departamento de Formación Docente e imparte cursos sobre temas de pedagogía con relevancia cultural, justicia social y alfabetización para estudiantes de las minorías. Como Directora del Programa de Alfabetización Familiar de la UNM ayuda a las necesidades académicas y culturales de las madres inmigrantes y sus hijos. Ha publicado artículos y capítulos sobre la alfabetización de la identidad, el uso del discurso en el aula de los maestros bilingües de español/inglés y sobre pedagogía con relevancia cultural. También se dedica al arte y escribe, dirige, e interpreta música en español sobre la vida en la región fronteriza de EU y suroeste de México.

**Cathy Gutierrez-Gomez.** Es profesora asociada y coordinadora del Programa para la Enseñanza de Niños de Preescolar en el Programa de Enseñanza Multicultural de la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque, NM. Obtuvo su doctorado en la Universidad del Norte de Texas –en Denton, Texas– en diciembre de 1996 y ha trabajado para la UNM desde enero de 1998. Imparte cursos sobre el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura, sobre desarrollo curricular e implementación, y sobre

educación multicultural. Su interés se centra en las líneas de investigación sobre desarrollo de la lectoescritura en niños pequeños, sobre programas de enseñanza a niños pequeños en la diversidad y multiculturalidad, sobre la formación docente en la multiculturalidad y sobre desarrollo curricular de la enseñanza para niños indioamericanos. La doctora Gomez-Gutierrez ha publicado artículos y capítulos, los cuales ha presentado a nivel nacional e internacional sobre los temas relacionados con sus temas de investigación.

**Roumi Ilieva.** Es profesora asistente en Enseñanza del Inglés como lengua adicional en la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser, Canadá. Sus intereses de investigación incluyen: la integración de inmigrantes, minorías y estudiantes internacionales en entornos educativos; la(s) cultura(s) de las aulas de segunda lengua; las identidades profesionales de los hablantes de inglés no nativos que enseñan inglés; las perspectivas psicoanalíticas y críticas, socioculturales y postestructurales en el aprendizaje de una segunda lengua, pedagogía y currículo. Ha enseñado inglés como idioma adicional a adultos en Canadá y Bulgaria.

**Vicki Kelly.** Es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser. Sus intereses de investigación giran en torno a la educación integral y estética, así como la educación indígena. Su atención se centra en los conocimientos indígenas y epistemologías, la lengua indígena y revitalización de su cultura, el aprendizaje integral u holístico, la integración de las artes en la educación, el arte terapia, la educación transformadora y la espiritualidad en la educación. También está interesada en la narrativa basada en las artes y metodologías de investigación a través de las artes.

**Dan Laitsch.** Es director del Centro de Estudios de Liderazgo Educativo y Política en la Universidad Simon Fraser y coeditor de la *Revista Internacional de Política y Liderazgo Educativo*. Ha enseñado internacionalmente en todos los niveles del sistema educativo y, en la actualidad, está centrado en la investigación y desarrollo de sistemas para fortalecer la base de conocimientos para la investigación científica utilizada por los encargados de formular políticas de educación y profesionales. Tiene el grado de

Doctor en Educación de la Universidad Americana en Washington DC, y el grado de Maestría en Educación en Bases Sociales de la Curry School of la Universidad de Virginia.

**Steve Marshall.** Es profesor asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser, Canadá. Tiene Doctorado en Sociolingüística por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Sus temas de investigación son Sociolingüística (en lenguas, migración e identidad) y Escritura Académica en la Educación Superior. Recientemente llevó a cabo un estudio etnográfico de cuatro años sobre latinoamericanos en Cataluña, España. En este momento está investigando sobre multilingüismo y alfabetización de las prácticas de los estudiantes en transición del grado 12 al primer año de estudios universitarios en Columbia Británica, Canadá.

**Glenabah Martinez (Taos/Dine).** Creció en el Pueblo de Taos. Es profesora asistente en el Departamento de Lenguas, Alfabetización y Estudios Socioculturales (LLSS por sus siglas en inglés) en la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque, Nuevo México. Es miembro del Comité de Grupos Minoritarios de la Asociación de Investigación Educativa Estadounidense (AERA por sus siglas en inglés) y escribe para la revista *Wicazo Sa Review* -publicación sobre Estudios de los Nativo Americanos en Albuquerque. También es revisora de las propuestas para los Grupos de Interés Especial (SIG por sus siglas en inglés) en Justicia Social de la AERA y de los Pueblos Indígenas de las Américas de la AERA; así como de la revista *American Educational Research Association* de la Sección Social y de Análisis Institucional. Antes de completar su Doctorado en la Universidad de Wisconsin en Madison, la profesora Martinez fue maestra de ciencias sociales a nivel preparatoria en escuelas públicas de Albuquerque durante 14 años. Sigue trabajando para las escuelas de Alburquerque y en los distritos de Nuevo México sobre proyectos curriculares directamente relacionados con los pueblos indígenas y la historia de Estados Unidos y Nuevo México. Su investigación se centra en cuestiones relacionadas con las experiencias de escolarización de los jóvenes indígenas y las políticas sobre conocimiento de estudios sociales. Su libro *Orgullo nativo: la política de los planes de estu-*

*dios e instrucción en escuelas públicas preparatorias urbanas* está previsto para su lanzamiento por la editorial Hampton Press en el otoño de 2009.

**Leticia Montaña Sánchez.** Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Exbecaria de Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH. Capacity Building International. División de Educación en la línea temática de Educación para la paz e interculturalidad. Se ha desempeñado como profesora de educación básica y en la actualización de profesores en servicio. Actualmente es docente de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Maestría en Educación Básica Interplanteles en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Sus líneas de interés se orientan a la formación inicial y al desarrollo profesional de docentes, así como a la línea temática de atención educativa a la diversidad sociocultural.

**Michelle Nilson.** Es profesora asistente y coordinadora del Programa Académico en la Universidad Simon Fraser, en Columbia Británica, Canadá. Recibió el grado de Maestría en Artes en Administración Educativa y Desarrollo de la Universidad del Estado de Nuevo México y el Doctorado en Liderazgo en la Educación en la Universidad de Nevada, Las Vegas. Ha completado una pasantía en la Comisión de Educación de los Estados (Denver, Colorado) y ha trabajado como profesor de Matemáticas y Ciencias a nivel bachillerato en un distrito escolar urbano grande. Sus temas de investigación incluyen el análisis comparativo de políticas internacionales en la formación docente y educación superior, el desarrollo de la teoría que explica el desgaste de estudiantes de posgrado y el empleo de la investigación en la toma de decisiones.

**Michelle Pidgeon.** Originaria de Terranova, es profesora asistente en la Facultad de Educación en la Universidad Simon Fraser. La doctora Pidgeon recibió el grado de doctor en la Universidad de Columbia Británica, y su Maestría en la Memorial University. Dicta cátedra en los programas de posgrado (liderazgo educativo), de formación docente, y a nivel licenciatura. La doctora Pidgeon centra su investigación en la Condición Indígena



en la Educación Superior, junto con la conservación de estudiantes aborígenes y servicios estudiantiles.

**Rebecca M. Sánchez.** Obtuvo el grado de Doctor en Currículo y Enseñanza, en la Universidad Estatal de Nuevo México. Actualmente es profesor asistente en el Departamento de Formación Docente en la Universidad de Nuevo México. Su investigación y enseñanza se enfocan en dos temas: estudios sociales de la educación y enseñanza de la justicia social. La profesora Rebecca intenta ayudar a los futuros profesores y profesores en servicio a cuestionar el plan de estudios oficial de la asignatura de Historia mediante la exploración de aquellos eventos históricos omitidos o distorsionados que se emplean para enseñar la Historia y las Ciencias Sociales desde múltiples perspectivas. También está interesada en las iniciativas internacionales de formación docente dedicadas a mejorar la calidad del profesorado a nivel internacional.

**Stephen Smith.** Es profesor asociado y director de los Programas Profesionales de la Universidad Simon Fraser. Es responsable de la administración de los programas de formación inicial para docentes que cubren los niveles K-12 en todas las áreas del currículo, entre ellos Francés, Programas para las Primeras Naciones e Indígenas, así como Programas Internacionales en China, Trinidad, Tíbet, Jamaica y México. Su trabajo académico se centra en las prácticas curriculares y de enseñanza en educación física, educación para la salud y formación docente. Entre algunas de sus publicaciones se encuentra su libro publicado en 1997 titulado *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond* (*Riesgo pedagógico y nuestra relación con los niños: en el patio de la escuela y más allá*), y la publicación en 2004 de *The bearing of inquiry in teacher education* (*La forma de llevar una indagación en la formación docente*).

**Marcela Tovar Gómez.** Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, y coordinadora académica de la Red Interamericana de Formación de Formadores de Educadores Indígenas (RIF-FOEI). Ha participado en programas de capacitación campesina y de educación de

adultos, de formación de observadores en derechos de los pueblos indígenas, y en programas de formación de educadores indígenas en servicio. Ha sido responsable de proyectos de sistematización de saberes indígenas, así como de proyectos escolares que se generaron desde las estructuras comunitarias indígenas de gestión. Su línea de investigación se enfoca en el análisis de los procesos educativos desde la perspectiva de la atención de las necesidades educativas de los pueblos indígenas, con equidad y pertinencia cultural, y desde una perspectiva de desarrollo de propuestas pedagógicas.

**Ninfa Maricela Villegas Villarreal.** Maestra en Desarrollo Educativo en la línea Política educativa y formación de docentes por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Trabaja en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Coordinación de Posgrado, docente en la Maestría en Educación Básica Interplanteles para maestros en servicio del Distrito Federal y en la Especialización Formación Docente en Educación Normal. Su interés está centrado en dar cuenta de los aprendizajes de la profesión que las prácticas pedagógicas otorgan a los futuros profesores de educación primaria.

**Sharon Wahl.** Es actualmente directora asociada de los Programas Profesionales en la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser, donde ha estado con el equipo de desarrollo de una serie de proyectos curriculares. Sus áreas de investigación incluyen Educación Artística, Formación Docente y Educación Internacional. Sharon ha presentado su trabajo en varias conferencias nacionales e internacionales, y se unirá a la plantilla de docentes de la Facultad de Educación en la Universidad de la Isla de Vancouver en el otoño de 2009.

**Bonnie Waterstone.** Es profesora asistente de la Facultad de Educación en la Universidad Simon Fraser y coordinadora del Programa de Maestría en Educación Internacional. Su investigación explora el arraigo de competencias de escritura académica avanzada para los estudiantes que utilizan el inglés como idioma adicional u otras personas que carecen del capital cultural/social que garantice el éxito en la educación a nivel postsecundario.

Sus temas de investigación incluyen las perspectivas socioculturales sobre identidad y lengua, la teoría crítica racial, la epistemología y la pedagogía indígena, y la teoría gay y feminista poscolonial. Su investigación se nutre de las experiencias de profesores de lenguas en el Medio Oriente y de la educación de adultos inmigrantes, aborígenes y de grupos de defensa a la pobreza basándose en el pasado de la comunidad y en la educación popular.

Esta primera edición de *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se imprimió en los talleres de XXX México, DF, 2009.  
El tiraje fue de XXX más sobrantes para reposición.