

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas. Artículo de Magaly Hernández Aragón, Eduardo Daniel Libreros Galicia y María Isabel Ocampo Tallavas. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas

Teacher training from the autoethnographic expressions of the teacher educators

Treinamento de professores a partir das expressões autoetnográficas dos professores educadores

Magaly Hernández Aragón

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

magaly.haragon@gmail.com

ORCID 0000-0001-7842-5197

Eduardo Daniel Libreros Galicia

Benémérita Universidad Autónoma de Puebla, México

eduardolibreros@gmail.com

ORCID 0000-0001-8289-640X

María Isabel Ocampo Tallavas

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

isabeltallavas@gmail.com

ORCID 0000-0002-6645-1803

Recibido: 2022-11-20 | **Revisado:** 2022-12-07 | **Aceptado:** 2022-12-18

Resumen

Los procesos de formación docente son entramados que expresan una gama de sentidos y significados que dan muestra de los imaginarios y autorrepresentaciones que generan tanto formadores como estudiantes a partir de las relaciones que entablan con su propia persona, con los otros y con el contexto en el que interactúan. Debido a ello, el presente artículo se dirigió a analizar las prácticas docentes que implementan los formadores normalistas, desde un abordaje analítico de sus expresiones autoetnográficas que permitiera dar cuenta de las relaciones asimétricas de poder que existen en un entorno educativo, social y cultural. La investigación se desarrolló en una escuela normal del estado de Oaxaca, México, desde una perspectiva interpretativa, con base en los referentes teóricos y metodológicos de la zona de contacto. Los resultados muestran los alcances que efectúan los formadores en función de los constructos personales y sociales que le imprimen a sus discursos y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: formación inicial, formadores, zona de contacto, expresiones autoetnográficas, contexto social.

Abstract

The processes of teacher training are frameworks that express a range of senses and meanings that show the imaginaries and self-representations that both trainers and students generate from the relationships they establish with themselves, with others and with the context in which they interact. Due to this, the present article was aimed at analyzing the teaching practices implemented by teacher educators, from an analytical approach of their autoethnographic expressions that would allow to account for the asymmetrical power relations that exist in an educational, social and cultural environment. The research was developed in a normal school in the state of Oaxaca, Mexico, from an interpretative perspective, based on the theoretical and methodological references of the contact zone. The results show the scope made by the trainers according to the personal and social constructs that they imprint on their discourses and pedagogical practices.

Keywords: initial training, trainers, contact zone, autoethnographic expressions, social context.

Resumo

Os processos de formação de professores são uma estrutura que expressa uma gama de sentidos e significados que mostram os imaginários e as auto-representações que tanto os instrutores quanto os alunos geram a partir das relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o contexto no qual interagem. Por esta razão, este artigo teve como objetivo analisar as práticas de ensino implementadas pelos formadores de professores, a partir de uma abordagem analítica de suas expressões auto-etnográficas que nos permitiria dar conta das relações de poder assimétricas que existem em um ambiente educativo, social e cultural. A pesquisa foi realizada em uma escola de formação de professores no estado de Oaxaca, México, sob uma perspectiva interpretativa, baseada nas referências teóricas e metodológicas da zona de contato. Os resultados mostram o alcance feito pelos treinadores de acordo com as construções pessoais e sociais que eles imprimem em seus discursos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: treinamento inicial, treinadores, zona de contato, expressões autoetnográficas, contexto social.

Introducción

La formación inicial, al situarse como un campo complejo, tanto en teoría como en práctica, posibilita que su análisis sea abordado desde diferentes aristas o dimensiones. El planteamiento del presente artículo se sitúa en el actuar diario de los formadores, en el marco de la configuración de los procesos formativos que desarrollan en los salones de clases con los estudiantes en las escuelas normales de México. Los resultados de la investigación que se dan cuenta se efectuaron en una escuela normal del Estado de Oaxaca, México, con el objetivo de analizar de qué manera las expresiones autoetnográficas que realizan los formadores normalistas permiten promover prácticas docentes comprometidas con su contexto social y comunitario.

En este estudio, los formadores son vistos como figuras centrales en los constructos pedagógicos y sociales que se movilizan durante los procesos formativos que generan las escuelas normales mexicanas, lo anterior derivado de la condición social, humana e histórica que los integra y complejiza. La investigación brinda una especial importancia al análisis de las percepciones, imaginarios, sentidos y significados de los formadores, a partir de las expresiones autoetnográficas que estos desarrollan en su práctica docente cotidiana. Debido a ello, el salón de clases fue concebido como un espacio de zona de contacto (Pratt, 1991) en donde confluyen una infinidad de ideas, constructos e imaginarios inmersos en relaciones de poder asimétricas; promoviéndose la comunicación de una determinada función pedagógica y social tanto en la formación como en el desempeño del docente normalista mexicano.

Los formadores normalistas

Los procesos de formación docente, en general, se caracterizan por ser complejos, permanentes e inacabados, atravesados por las coyunturas históricas, cuyas expresiones son reflejos de las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales que circunscriben a un país determinado, como lo es México.

La docencia normalista mexicana ha concurrido por sucesos históricos y sociales, configurando su devenir y su condición actual. Los indicios de esta la constituyeron como una *actividad altruista y libre* (Arnaut, 1996). Es a principios del siglo XVIII cuando a la docencia se le atribuye el rango de profesión y, por consiguiente, la importancia de su formación. Por consecuencia, en México, la profesionalización de la docencia está muy relacionada con la aparición de las escuelas normales, surgiendo estas como las instituciones encargadas de la formación del profesorado, fundadas durante el Porfiriato. No obstante, con el transcurrir de los años, se han diversificado las instituciones educativas dirigidas a tal fin.

Debido a ello, el profesorado normalista, de acuerdo con las políticas educativas en México, transcurre por un proceso de *formación inicial* que, en este caso, brindan principalmente las escuelas normales, en donde *las y los formadores* desempeñan una importante función. Dicha figura es denominada por Vaillant y Marcelo (2001) como *profesionales de la formación*, es decir, “un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee

conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito" (p. 30).

La relación que establecen los formadores con el proceso de formación inicial de profesorado normalista es de tal trascendencia toda vez que son los que "construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes" (Gómez-Sollano y Adams, 2019, p. 132), otorgando contenido, forma y sentido a los procesos formativos desarrollados en las escuelas normales del país. Dichos saberes que se comunican en los procesos formativos formales, materializados en discursos, prácticas pedagógicas y mecanismos de evaluación que concretan los formadores (Bernstein, 1997), también dan cuenta de tramas sociales e históricas, complejas y densas que responden, en la mayoría de los casos, a lógicas que se instauran como hegemónicas. De ahí la relevancia que cobra el colocar especial atención en los significados, imaginarios y representaciones que portan y comunican los formadores, a través de sus prácticas docentes que desarrollan con los estudiantes normalistas, ya que sus alcances formativos no se circunscriben únicamente a la cuestión del perfil profesional, sino que también se dirigen a la construcción de subjetividades, de *ethos* personales y profesionales (Gómez-Sollano y Adams, 2019).

Los procesos formativos desarrollados por los formadores al interior de las escuelas normales derivan como constructos complejos que engloban conflictos, desafíos, retos, compromisos, resistencias, hermetismos, poder, intereses y conveniencias que se van configurando desde lo personal, social, cultural e institucional. Por ello, la necesidad de pensar y mirar a la función de los formadores, desde la complejidad que reviste su actuación docente, comprometiendo en reconocer, de antemano, que es una práctica de y en lo humano, lo que propicia que el formador se autorreconozca como una persona protagónica del arte de enseñar, cobrando relevancia su posicionamiento ideológico que posea sobre la profesión docente. En referencia a este punto, Contreras (2010) señala que el oficio docente se hace con la *presencia* de quien enseña, sobre todo porque "al enseñar, uno se expone, se enseña; no solo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no solo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*" (p. 64), la cual denota que es alguien con una visión particular sobre la vida, la educación, la enseñanza... que condiciona la forma en cómo se relaciona con el otro, con el estudiante y con la propia profesión docente.

Bajo esta perspectiva, se identifica, resignifica y promueve que los procesos de formación inicial sean analizados desde una coactividad, en donde los actores educativos que intervienen en el ejercicio docente, principalmente estudiantes y formadores, marcan una dirección a partir de sus expectativas, representaciones, propósitos y condiciones de vida (Fierro y Fortoul, 2017). Motivo por el cual se comprende que cada formador desarrolle una práctica docente diferente una de la otra, debido principalmente por el factor humano, por la presencia de quien enseña, en donde van implícitas y explícitas su relación con la vida, con su profesión y con su propia persona.

En este orden de ideas, la función del formador normalista demanda mirarla, analizarla y desarrollarla como un proceso de construcción personal entre la relación de *experiencia y saber*, a la luz de las construcciones que los formadores realizan de su propia persona y de su experiencia

como docente; promoviendo que la docencia se analice y reflexione desde una mirada *hacia dentro*, resignificando la importancia que representan los significados y sentidos que elaboran como sujetos sociales, culturales e históricos (Contreras, 2010).

Por ello, la función de los formadores normalistas en contextos de diversidad cultural se enfrenta a la coyuntura de adoptar o no una actitud de interés por los elementos que hacen, histórica y socialmente, diferente su práctica docente, determinando el tipo de carga cultural y de identidad que marcarán las relaciones que establezca como formador con los “estudiantes” en el salón de clases.

Las expresiones autoetnográficas como fenómeno de la zona de contacto

Para Pratt (1991), las expresiones autoetnográficas constituyen un fenómeno sociocultural, donde “las personas se describen a sí mismas en formas que se relacionan con las representaciones que otros han hecho de ellas” (p. 35), y que se hacen visibles a través de prácticas como la escritura, la oralidad y las artes.

Las representaciones que refiere Pratt (1991) son aquellas donde las personas en posición de dominio describen para sí a sus “otros” dominados, por lo que las expresiones autoetnográficas se observan en entornos donde existen dinámicas desiguales. Para describirlos, esta autora desarrolla el constructo denominado *zona de contacto*, que utiliza para identificar los “espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y luchan entre ellas, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas” (p. 34).

Bajo este concepto, Pratt (1991) propone repensar los modelos de comunidad que, por mucho tiempo, se plantearon desde la enseñanza y la academia, sobre todo aquellos que retratan a las comunidades como homogéneas y con igualdad de condiciones para sus integrantes. En este sentido, la zona de contacto considera los procesos sociohistóricos que influyen en las relaciones asimétricas de poder, y que provocan desigualdades en el acceso a diversos recursos y oportunidades (Thompson, 2002).

Pratt (1991) ilustra su propuesta a partir del caso del indígena andino Felipe Guamán Poma de Ayala, autor de un manuscrito dirigido al rey Felipe III de España, para ubicar los antecedentes de la zona de contacto en entornos de colonialismo y esclavitud. Fue titulado por Poma de Ayala como *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*¹ y, entre su contenido, se encuentran descripciones de la sociedad colonial en la región andina, así como denuncias sobre la explotación y los abusos cometidos por los españoles.

Además de lo anterior, se evidencian, en la carta, diversos ejercicios de resignificación del mundo cristiano, donde el autor coloca a los andinos en el centro de la historia. Para ello, interviene los relatos religiosos e históricos de los españoles e incorpora la memoria oral de sus antepasados, experimentando con una escritura que mezcla el quechua con el español. Para Pratt (1991), entre los aspectos que incrementan la importancia del trabajo de Poma de Ayala, está el hecho de que los incas no contaban con un sistema de escritura, por lo que el texto que construye revela procesos de apropiación de los códigos de los invasores.

De esta forma, los escritos presentes en *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* son producto de la zona de contacto gracias a la integración de prácticas propias y ajenas, consiguiendo articular un discurso con el que se expresan ideas, intereses y necesidades. Su creación fue un efecto secundario del encuentro de Poma de Ayala con los referentes de los colonizadores, los cuales prevalecieron, en gran medida, a través de la imposición violenta.

Con el análisis de *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, Pratt (1991) reflexiona sobre el valor de los productos de la zona de contacto, los cuales pueden ser una ventana hacia las prácticas que los individuos situados en la marginalidad realizan como respuesta a las formas en que la cultura dominante los define. En su texto, Poma de Ayala evidencia procesos de reflexión acerca de los arquetipos utilizados por los españoles para catalogar a su pueblo, y es a través de la modificación de algunos elementos colonizadores que consigue elaborar una respuesta ante esas representaciones.

Para la autora, esto constituye un ejercicio de expresión autoetnográfica, debido a que involucra acciones con las que integrantes de comunidades subordinadas realizan una descripción de sí mismos y su cultura, contrastando con las formas en que son definidos por lo dominante. En relación con ello, la autora destaca el papel de los textos que, como el de Poma de Ayala, consiguen reflejar diversas resistencias culturales.

Mientras los textos etnográficos son aquellos en donde los sujetos metropolitanos europeos representan para ellos a sus otros (usualmente, sus otros conquistados), los textos que integran expresiones autoetnográficas son representaciones que los definidos como “otros” construyen en respuesta a/o en diálogo con esos escritos. Estos textos no son, entonces, aquellos pensados usualmente como formas autóctonas de autorrepresentación. En lugar de eso, “involucran una colaboración selectiva y apropiación de los idiomas de la metrópolis o de los conquistadores” (Pratt, 1991, p. 35).

Además de revelar apropiaciones de las lenguas extranjeras, las expresiones autoetnográficas se encuentran permeadas por lenguajes locales, por lo que, a menudo, involucran más de un idioma. Esta es una de las razones por las que Pratt (1991) plantea la necesidad de considerar las expresiones autoetnográficas como reflejo de procesos de transculturación, que son aquellos donde los miembros de grupos subordinados o marginales seleccionan e inventan a partir de materiales transmitidos por la cultura dominante.

Con lo anterior, se hace tangible la capacidad de respuesta de personas o grupos que se encuentran en una posición de desventaja estructural. A través de las expresiones autoetnográficas, los individuos situados en los márgenes manifiestan procesos de adopción de prácticas e ideas dominantes, que fusionan con las de la cultura propia. Pratt (1991) considera que esto favorece el desarrollo de formas de autorrepresentación que desafían los modos de entendimiento preeminentes, lo que le otorga a estas expresiones un sentido de resistencia cultural.

Los procesos descritos evidencian que la zona de contacto no es un ambiente neutral, sino que se caracteriza por las constantes negociaciones en las que se involucran los referentes

culturales. Considerando que estas se desarrollan bajo dinámicas asimétricas de poder, la percepción que generan prácticas que reflejan expresiones autoetnográficas es heterogénea, y su interpretación dependerá, en gran medida, de la posición que cada persona tenga en la zona de contacto.

Ante esto, Pratt (1991) plantea la necesidad de fomentar entornos en la zona de contacto que funcionen como casas seguras. Estas se definen como “espacios sociales e intelectuales donde los grupos pueden constituirse a sí mismos como comunidades horizontales, homogéneas y soberanas con altos niveles de confianza, visión en común, y protección temporal ante legados de opresión” (p. 40). Las relaciones de poder alcanzan un cierto equilibrio en las casas seguras, permitiendo a las personas desarrollarse de manera distinta a lo que sucede en contextos desiguales.

Favorecer alternativas que trasciendan visiones unificadoras sobre los modelos de comunidad, así como de las prácticas y expresiones de las personas es uno de los objetivos de utilizar la perspectiva de la zona de contacto en la investigación social. De ahí que el presente artículo aborda los alcances teóricos y metodológicos de la zona de contacto, concretado en el análisis de las prácticas que efectúan los formadores de los docentes normalistas, posibilitando, con ello, subrayar y profundizar en los significados implícitos en los discursos y en las actividades pedagógicas de los formadores normalistas. Lo anterior como reflejo de su diversidad cultural e historias de vida, así como de los contextos sociales, culturales e institucionales donde llevan a cabo su función formativa.

Metodología

En función de lo antes expuesto, el presente artículo se desarrolla a partir del análisis de las expresiones autoetnográficas que comunican los formadores en los salones de clases con los estudiantes normalistas. Estas se abordan desde la perspectiva brindada por Pratt (1991), como parte del referente teórico empleado para el análisis de las prácticas y testimonios de una formadora normalista y, en consecuencia, como fenómeno de la zona de contacto.

El estudio destaca la complejidad existente en las aulas, donde imaginarios y significados de formadores y estudiantes impactan en lo educativo. Esta heterogeneidad permitió concebir al salón de clases como zona de contacto, por ser un espacio en el que las ideas se encuentran, enfrentan y son sometidas a constantes negociaciones en entornos donde las relaciones de poder tienden a exhibir asimetrías.

La investigación se desarrolló en una escuela normal del estado de Oaxaca, México, enfocándose, específicamente, en la práctica docente de una formadora normalista, con el objetivo de analizar de qué manera las expresiones autoetnográficas que realizan los formadores normalistas permiten promover prácticas docentes comprometidas con su contexto social y comunitario.

En este sentido, la manera en que la formadora normalista socializa el conocimiento y lo vincula con la experiencia propia consigue que su clase adquiera características de casa segura.

Esto ocurre gracias a que su práctica docente propicia momentos de entendimiento y atenúa el conflicto presente en la zona de contacto, permitiendo a los participantes conducirse de manera distinta a lo que sucedería en contextos desiguales. Lo anterior posibilita el desarrollo de expresiones autoetnográficas, debido a que estas reflejan la alternancia entre la zona de contacto y la casa segura (Dewilde y Skrefsrud, 2016).

La investigación se llevó a cabo bajo una perspectiva interpretativa y un enfoque cualitativo, debido a la importancia de analizar la práctica docente tal y como sucede en su entorno habitual, favoreciendo el desarrollo de empatía hacia las personas y sus experiencias (Neuman, 2014). Es así como las percepciones y significados de quienes participan en el estudio ocupan el centro de esta, lo cual favorece la identificación de los elementos clave de la realidad, que se convierte en objeto de estudio (Sautu, 2003).

Con el fin de realizar una mirada analítica a las prácticas docentes de la formadora normalista, se llevó a cabo una observación de clase, cuya información fue plasmada en un diario de campo. El registro se analizó con base en los fenómenos que conforman la zona de contacto, en especial lo referente al desarrollo de expresiones autoetnográficas, considerando la visibilización de procesos en donde la formadora alude a modos dominantes de entendimiento (como las ideas academicistas sobre la educación) y los vincula con diversos enfoques cercanos a su realidad (como su propia experiencia en comunidades), permitiéndole elaborar resistencias hacia prácticas educativas dominantes.

Adicional a la observación de clase, se condujo una entrevista en profundidad que permitió contar con el testimonio de la formadora acerca de las prácticas que lleva a cabo con sus estudiantes, así como de sus sentidos y significados sobre la docencia normalista. De la transcripción de sus relatos, se seleccionaron diversos fragmentos que dan cuenta de las expresiones autoetnográficas realizadas por la formadora, en particular aquellas que le permiten cuestionar algunos de los modos dominantes de entendimiento presentes en la tarea educativa.

El estudio analiza de manera relacional tanto la formación pedagógica como social que se desarrolla en la práctica docente de la formadora normalista, entendiendo que, en los procesos de formación, se realiza una intercomunicación tanto de los sentidos pedagógicos como sociales que se le confieren a la profesión docente, toda vez que, en los discursos e intervenciones que estos efectúan, se encuentran presentes no solo sus concepciones de enseñanza, sino también una forma de ver y entender el sentido de la función social de la docencia.

Resultados

La formadora normalista es originaria de una comunidad de la Mixteca. Hija de campesinos, desde pequeña aprende a trabajar la tierra, actividad que combinó con la asistencia regular a la escuela. Al terminar el bachillerato, consideró irse a la Ciudad de México para lograr su objetivo de estudiar psicología. Sin embargo, las circunstancias económicas la llevaron a decidirse por ingresar a una Escuela Normal donde, además de recibir una formación profesional, tendría garantizada la alimentación y el techo.

Su jornada como estudiante normalista iniciaba desde las 5 de la mañana, terminando aproximadamente a las 8 de la noche. Además de tomar clases, recibía preparación adicional mediante talleres de carpintería, costura, música y danza. Estas actividades, junto con sus salidas a prácticas, consiguieron que, casi de inmediato, se “enamorara” de la docencia, motivándola a desarrollar lo mejor posible su práctica educativa (Formadora normalista, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019).

La experiencia en comunidades marcó el rumbo de su trabajo como formadora normalista al establecer una relación cercana con la gente. Menciona esto como un factor importante para ganar la confianza de los padres de familia, quienes le apoyaban para realizar tareas de limpieza en la escuela y en el fomento de algunas actividades educativas con los niños, como el uso del material de la biblioteca. Esta cercanía le permitió, también, ser testigo de las problemáticas que se viven en algunas comunidades, como aquellas que sufren la presencia del crimen organizado.

Las experiencias de la formadora han tenido un impacto en su actividad docente, al enfatizar en aspectos humanos, sociales y comunitarios. Lo anterior contrasta con los modelos pedagógicos que, por lo regular, se observan en las prácticas escolares, dominados por enfoques estandarizados. Esta discordancia hace que el salón de clases se convierta en una zona de contacto, y que las prácticas docentes se encuentren influenciadas por las asimetrías propias del encuentro entre personas diversas que pueden o no darse cuenta de la importancia de formar conciencias en su futuro desempeño como formador.

Esto se evidencia, en el testimonio de la formadora, al hacer patente su intención de fomentar en sus estudiantes un enfoque que priorice la formación social por encima de la académica-disciplinaria, enfatizando en el desarrollo de una perspectiva comunitaria al abordar los distintos escenarios que pueden presentarse en su labor como futuros docentes normalistas:

No me interesa si no conocen todos los métodos, todas las estrategias (...). Yo le digo a los chamacos, “ahí en el Google, tú le das y te da toda la información”; eso es fácil. El asunto es, tú como persona, tú vas, miras a los niños, regresas y dices “está todo muy bien”; o regresas y dices “maestra, son niños de tercero, no saben leer ni escribir, no saben los números (...) les niegan hablar su lengua (...)”. Yo les digo “eso te tiene que enojar, (...) porque si a ti no te interesa, no le ves problema, pues este no es tu lugar”. (Formadora normalista, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019).

Con esta declaración, se aprecia la convivencia de la formadora con diversos modos dominantes de entendimiento (Pratt, 1991), como son los aspectos técnicos ligados a la actividad docente. No obstante, privilegia el reconocimiento de la realidad y el contexto de los estudiantes, invitándolos a reflexionar sobre su papel como integrantes de una comunidad originaria. Estos contrastes se observan continuamente en el discurso de la formadora, pero adquieren especial relevancia en algunas de las prácticas que realiza en su clase.

Un ejemplo se presenta al momento en que la formadora anota en el pizarrón la palabra “filosofía”. A continuación, cuestiona a los estudiantes sobre el significado de este concepto, a lo que uno de ellos menciona que es “el amor a la sabiduría”. Escucha un par de comentarios más,

hasta que otro estudiante sugiere que la filosofía es “el arte de cerrar los ojos y abrir la mente”. Lo peculiar de su respuesta provoca que el grupo le conceda halagos, posterior a lo cual la formadora señala que la frase también define el acto de “pensar” (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019).

Lo siguiente que escribe en el pizarrón es el binomio “pensar-actuar”. Una estudiante interviene diciendo que falta considerar el “sentir”, ya que “nuestros antepasados” antepusieron esto al “pensar”. Abunda en ello mencionando que, en ocasiones, esta perspectiva se margina al priorizar una visión occidental acerca de la filosofía. La formadora toma en cuenta la postura de su estudiante, modificando la anotación en el pizarrón para plasmar las palabras “sentir-pensar-actuar” (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019).

Si bien el aula es reflejo de la zona de contacto debido a su heterogeneidad y a las asimetrías entre referentes culturales, las prácticas docentes que integran la clase de la formadora proveen características de casas seguras, al permitir a los integrantes del grupo (incluyéndola) compartir perspectivas en común, en particular aquellas relacionadas con las reflexiones que construyen a partir de sus aproximaciones a los contenidos académicos y los referentes de las comunidades a las que se adscriben.

En la práctica docente descrita, se observa el intento de una estudiante por criticar la manera en que se privilegian enfoques occidentales del pensamiento filosófico, anteponiendo estos al fomento de los que considera propios. Este intento es fortalecido por la formadora al incluir en el debate el concepto propuesto por su estudiante, pero, además, se percibe la intención de fortalecerles su identidad originaria en otros momentos de la clase, reafirmando y validando sus singularidades en relación con los cánones sociales y culturales dominantes.

Considerando el contexto de sus estudiantes, la formadora integra en la lección ejemplos de expresiones culturales originarias con las que tuvo contacto a través de su experiencia docente en comunidades. Al mencionar los rituales que aún se conservan, como el pedir al dios de la lluvia, o agradecer por los frutos a la madre tierra, la formadora realiza representaciones dirigidas al fortalecimiento de la identidad originaria, a través de un discurso que destaca la importancia de emprender prácticas docentes acordes con el bienestar de un pueblo o de una comunidad:

En algunos pueblos, todavía se conservan algunos rituales como el pedir permiso a la tierra, el pedir al dios de la lluvia, el agradecer por los frutos a la madre tierra, ese es el sentido más fuerte que tienen los pueblos originarios y que otras religiones están oprimiendo para inculcar otro tipo de ideologías, no católicas y que están totalmente en contra de todos los rituales, porque la católica los acuñó con el sincretismo, pero otras religiones las oprimen. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

A partir de estas prácticas, es posible apreciar la apertura e integración que hace la formadora de los comentarios en clase, sobre todo de aquellos que reflejan la cosmovisión de los miembros del grupo. De igual manera, se aprecia un discurso arraigado y diferenciador entre lo originario y lo occidental, que comparte, en diversos sentidos, con sus estudiantes. Lo anterior

evidencia la importancia que se le atribuye al desarrollo de un enfoque sobre la docencia que resista frente a contenidos y prácticas dominantes, integrando la diversidad social y cultural presente en su contexto.

Con esto, queda claro que, para la formadora, no es importante solamente una formación academicista. Lo verdaderamente trascendental para ella es el cultivo de la persona del docente con pensamientos críticos, reflexivos, con sentido social, sensibles a las necesidades y condiciones sociales de su pueblo, con fuertes arraigos identitarios originarios. Lo anterior cobra sentido, sobre todo, porque la formadora le apuesta al fomento identitario originario para promover actuaciones docentes comprometidas con su gente, con su pueblo y no generar docencias a puertas cerradas: “si no tienen un conocimiento firme de su cultura, si no tienen clara su identidad, no van a hacer cosas muy buenas; porque no tienen conocimientos firmes, es importante la firmeza de su identidad” (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019).

Este enfoque de la formadora es una visión formativa encaminada hacia una práctica docente con fuertes cimientos sociales identitarios arraigados en sus pueblos originarios. Ella sitúa a la formación social identitaria como una palanca de acción para la realización de “cosas muy buenas” por parte de los estudiantes como docentes normalistas que ejercerán su profesión, principalmente, en una comunidad indígena. De ahí que, para ella, no cobra relevancia el uso de los términos o categorías académicas especializadas, en tanto lo fundamental es su aplicación en prácticas docentes con sentido social:

La formadora interviene para preguntar que cómo se llama ese tipo de aprendizaje, algunos estudiantes responden que “constructivismo”, la formadora duda y escribe en el pizarrón “aprendizaje-crítico-colectivo-andamiaje”. La formadora menciona que se le puede llamar de muchas maneras, según el autor con el que trabajemos, pero lo más importante es que ellos [estudiantes] tomen en cuenta la importancia del trabajo en equipo. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

El tipo de proceso formativo en general que la formadora incentiva es tendiente a un aprendizaje colectivo, socializando los conocimientos entre los mismos estudiantes normalistas, para que, posteriormente, ellos lo hagan con sus respectivos estudiantes, padres, madres y comunidad en general. Así, dada la intencionalidad formativa de promover la identidad originaria y el compromiso social y comunitario en sus estudiantes, la formadora hace uso de un recurso histórico para enaltecer la importancia de su pertenencia comunitaria:

La formadora pregunta, alguien sabe, ¿quiénes fueron los hermanos Flores Magón?, unos estudiantes mencionan que fueron periodistas, la formadora señala que ellos fueron oaxaqueños, que nacieron en una comunidad de Teotitlán de Flores Magón. Algunos estudiantes muestran sorpresa que fueran de Teotitlán, dicen que sabían que eran de Oaxaca, pero no de una comunidad. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

El discurso de la formadora, aparte de aludir a la importancia de una pertenencia comunitaria, también, implícitamente, promueve en los estudiantes que sean promotores de

cambios sociales o educativos, como lo realizaron los hermanos Flores Magón. Inclusive, el enfoque que posee la formadora sobre el trabajo docente se encamina hacia planteamientos más sociales que académicos, sin dejar de lado la importancia de desarrollar el pensamiento reflexivo:

Mi función es hacerlos reflexionar. Me parece que esa la parte más importante que debiéramos trabajar, desde mi punto de vista, reflexionar, estarles preguntando, como pinchando acerca de lo que ellos ven, de la realidad que está pasando (...) Yo insisto mucho en el asunto de la reflexión porque en tanto no reflexionemos quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos pues realmente no podemos ser profesionales en nuestras comunidades, porque uno va ser o va ir donde el viento nos lleve, no me detengo a pensar quién soy o qué hago, eso me parece a mí que es la parte más importante como formadora. (Formadora normalista, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019)

A partir de esta expresión autoetnográfica, es comprensible que su planteamiento de función como formadora se dirija, primero, a colocar una mirada crítica y reflexiva hacia ella misma y a su desempeño realizado como ejecutora de un proceso formativo institucional:

En realidad, yo no sé si uno tiene que hablar de cambiar el plan, más bien es cambiar nosotros (los formadores). Si nosotros tenemos claro cuál es nuestro enfoque, qué es lo que queremos, pues sobre eso vamos trabajando, lo importante creo yo, es que entre maestros nos logremos poner de acuerdo, (...) al final los planes de estudios, van y vienen, algunos pueden tal vez, estar mejor que otros, pero somos nosotros los que lo hacemos, porque nadie se mete a mi salón a vigilarme y decirme, oye no hagas esto o haz aquello. (Formadora normalista, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019)

Se puede apreciar claramente la visión humanista que posee la formadora, al fundamentar que el meollo de los cambios no se encuentra en un documento, una política, una institución, sino en uno mismo, como personas; en este caso, como docentes. Esto es, los promotores y gestores de los cambios son las personas, de ahí que la formadora acentúe tanto el fortalecimiento de una identidad originaria como el sentido social de la formación y la actuación docente normalista.

Con todo ello, queda claro que el posicionamiento pedagógico y social de la formadora refleja claros ejercicios de resistencia frente a lo dominante, reforzando dicha idea a partir del comparativo constante que hace entre lo indígena y lo occidental, subrayando la perspectiva individual predominante en una visión occidentalista, en contraparte con lo comunal con los pueblos originarios:

Tenemos esa idea occidentalista que somos pobres; por ejemplo, yo digo no tengo dinero en efectivo, pero no soy pobre, porque tengo todo, camino bien, mis manos me sirven, puedo ver, oír, puedo pensar; la formadora señala que nos han vendido mucho esa idea de pobreza que después uno ya la abraza con cariño y dice "ay, soy pobre", y eso lo tenemos acá dentro [señala su cabeza], y en el corazón y aguas. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

La concepción de “pobreza” que construye y comparte la formadora la realiza en función de una representación dominante (occidentalista) que se posee sobre “ser pobre” y el choque que esta representación genera con prácticas o cosmovisiones que se contraponen a ello. Inclusive, la formadora reafirma su posicionamiento contrario a lo dominante cuando les dice “y eso lo tenemos acá dentro [señala su cabeza], y en el corazón y aguas”, expresando una advertencia de peligro el hecho de integrarse a estas lógicas dominantes de considerarse pobres, en el sentido reductivo de carecer de dinero, es decir, se puede ser pobre en otros sentidos.

Las expresiones autoetnográficas que ha construido la formadora han sido producto de la relación y confrontación con las representaciones dominantes que se posee sobre algunas prácticas culturales originarias o sobre “lo indígena”:

La formadora cuenta que hace poco unos estudiantes fueron a una salida a Teotihuacán a la ciudad de México y que, al preguntarles qué les había parecido, una estudiante le dijo que bien, pero que a ella le dejó una sensación rara porque dice que les explicaron parte de las piezas que había en un museo, pero que hablaban como si ya no existiera, cuando no es así, porque todavía existen y las prácticas se siguen realizando, tal vez ya no con los mismos artefactos, pero se sigue haciendo. La formadora se dirige al grupo para decirles que con eso queda claro que a los indígenas y sus prácticas los invisibilizan y los utilizan cuando les conviene. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

Esta intervención refleja una condición claramente derivada de una zona de contacto en tanto se genera a partir de la interacción de una estudiante en un espacio cultural convencional, como lo es un museo. La confrontación se suscita en las visiones dominantes que se posee sobre lo indígena, visibilizándose los constructos folclóricos y utilitaristas que se le han atribuido; en contraposición con las visiones que, en este caso, una estudiante indígena posee de sí misma, concibiendo a lo indígena como algo vivo, algo presente que la ha cobijado como grupo social comunitario.

La formadora toma este caso con la intención de reafirmar las concepciones dominantes que se construyen históricamente sobre lo indígena para que, a partir de ello, sostenga su aseveración final al señalar que “los invisibilizan y los utilizan cuando les conviene”, mostrando con ello un posicionamiento de resistencia frente a la visión convencional, folclórica y utilitarista de “lo indígena”.

Sin embargo, es preciso señalar que los planteamientos de la formadora no se dirigen a negar lo occidental, sino en reconocer desde dónde se habla y qué se retoma:

La formadora señala que cuando ellos [estudiantes] van a la práctica, se ha dado cuenta que aún les da miedito el pararse frente a un grupo, pero que cuando ya vayan en séptimo espera que ya hagan valer sus ideas y defender sus propuestas con los padres de familia y con los maestros, y decir que todo es importante, porque tampoco se vale decir que no van a ver nada de los conocimientos occidentales, claro que sí porque si no cómo se comunican con los otros o cómo aprendemos con los otros. Primeramente, abordamos

lo local y, luego, se van a lo universal. (Formadora normalista, comunicación personal, 28 de octubre de 2019)

Su discurso formativo va encaminado a generar confianza en ellos, los estudiantes, acerca de su propio pensamiento docente y, en consecuencia, de su actuar frente a sus estudiantes, a los padres y madres de familia. La expresión autoetnográfica de la formadora frente a las perspectivas occidentales en los procesos formativos va encaminada hacia el establecimiento de puentes de comunicación entre los saberes globales y los saberes locales, como requisito indispensable para el constructo de pensamientos y relaciones académicas, sociales y culturales basados en la ecología de saberes y en una traducción intercultural (Santos, 2010).

Para la formadora, el hecho de reafirmar y enaltecer la identidad originaria de los estudiantes normalistas permite coadyuvar a una formación docente con sentido social, comprometidos con el desarrollo de una docencia contextualizada a las condiciones sociales y culturales de los pueblos y comunidades indígenas.

Conclusiones

Toda práctica docente, al ser una práctica humana, social e histórica, se ve configurada por las experiencias, imaginarios, sentidos y significados tanto de los formadores como de los propios estudiantes, así como de las asimetrías culturales reflejadas en sus interacciones. En este sentido, el salón de clases, visto desde las perspectivas implicadas en una zona de contacto, favorece distintos procesos donde las personas experimentan entre periodos de seguridad y conflicto, poniendo a prueba sus estructuras identitarias.

Los resultados que se han presentado muestran los alcances que conllevan las prácticas docentes que efectúan los formadores de los docentes normalistas en función de los constructos personales y sociales que le imprimen a sus discursos y prácticas pedagógicas, brindándole forma y contenido a las interacciones áulicas que desarrollan en su cotidianidad. Desde estos constructos, se comunican una forma de concebir, de relacionarse y de practicar la profesión docente normalista y sus implicaciones pedagógicas, sociales y culturales que ello integra.

En este contexto, a partir de los referentes teóricos y metodológicos de la zona de contacto, las clases que son configuradas por una formadora en una escuela normal del Estado de Oaxaca ejemplifican la manera en que las expresiones autoetnográficas dan cuenta de una forma de ver, significar y proyectar una formación docente, construidas desde las concepciones que ella genera como sujeto individual y social con base en su posicionamiento como formadora normalista.

De acuerdo con el análisis de su práctica docente, se permite aseverar que la manera en que condujo la clase integra diversas reflexiones sobre el sentido pedagógico y social que esta formadora posee y comunica a los estudiantes normalistas, destacando los contrastes entre una enseñanza centrada en la acumulación de conocimientos y aquella que procura fomentar en los estudiantes el desarrollo de un compromiso social y comunitario.

Se subraya el insistente y fehaciente compromiso de la formadora por promover procesos formativos críticos, reflexivos y anclados con lo social, el cual puede distar con los alcances de una formación tradicional o academicista dominante. Su discurso formativo es alentar en sus estudiantes la apropiación de un conocimiento vinculado con escenarios sociales reales que implica y demanda un trabajo docente, dirigido a la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y dinámico, relacionado con el desempeño docente, ubicado en un contexto social y cultural específico, a partir del fomento constante de una identidad originaria.

Los procesos formativos, tanto en discurso como en práctica de la formadora normalista, en función de las expresiones autoetnográficas construidas y comunicadas, van encaminados a la configuración de una docencia originaria como resistencia a una docencia hegemónica que rechaza, segrega y elimina las especificidades sociales y culturales que existen en las comunidades indígenas u originarias.



El sol entre las hojas, acrílico sobre madera. **Ana María Martín**

Notas

ⁱ El título del documento original, y que pertenece a la colección de la Biblioteca Real de Dinamarca, es *El primer nueva corónica i buen gobierno*. Sin embargo, en este artículo, se utiliza la traducción del título plasmado en inglés por Pratt (1991).

Referencias

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 61-81.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Dewilde, J. y Skrefsrud, T. A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032-1042.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1145263>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones México.
- Gómez-Sollano, M. y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos)*, 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33-40. <https://www.jstor.org/stable/25595469>
- Santos De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ed. Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20Cópia.pdf
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. <http://www.denisevaillant.com/ewp->