

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES Ciencias Sociales y Humanidades
Dirección General de Investigación y Posgrado



Repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas

Tesis que para obtener el grado de **Doctor en Estudios Regionales**

Presenta **José Eduardo Gordillo PS1973**

Director de tesis **Dra. Rosana Santiago García**

Co-director de tesis **Dr. César Darío Fonseca Bautista**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Mayo de 2023





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



Doctorado en
Estudios
Regionales

F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
29 de marzo de 2023
Oficio No. TDER/231/2023

C. José Eduardo Gordillo
Promoción: **Décima Segunda**
Matrícula: **PS1973**
Sede: **Tuxtla Gutiérrez**
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



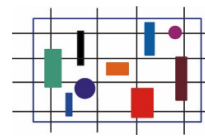
Mtra. Maria Eugenia Diaz de la Cruz
Encargada de la Dirección de la Facultad de
Humanidades Campus VI

Vo. Bo.



Dr. Juan Manuel Torres de León
Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
MEDC/JMTL/trc*



Código: FO-113-09-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) JOSE EDUARDO GORDILLO
Autor (a) de la tesis bajo el título de "REPERCUSIONES SOCIOREGIONALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE EGRESADOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FORMADAS DE ALUMNOS (IESFO) DE CHIAPAS"
presentada y aprobada en el año 20 23 como requisito para obtener el título o grado de DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 13 días del mes de MAYO del año 20 23

JOSE EDUARDO GORDILLO
Nombre y firma del Tesisista o Tesisistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con número **(769572)**, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales (DER) en la Facultad de Humanidades C-VI de la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todos mis profesores por todo el apoyo que me brindaron durante mi formación académica, teórica, técnica y metodológicamente a través de sus enseñanzas, potenciando significativamente mi profesionalización.

Al Comité Tutorial que me guió durante el proceso de construcción de esta investigación; gracias por todo el apoyo, sugerencias y recomendaciones en cada uno de los coloquios y eventos académicos donde se presentaron avances del mismo, permitiendo concluir satisfactoriamente con la investigación.

A mi estimada Dra. Rosana Santiago García por todas las orientaciones, consejos y guía en mi formación metodológica; así como, el apoyo incondicional en todos los seminarios, congresos y ponencias compartidas.

Al Dr. César Darío Fonseca Bautista quien a la distancia y en todo momento acompañó esta investigación en su calidad de co-director y con sus acertados comentarios permitió enfocar, esclarecer y profundizar las repercusiones del mismo.

Al Dr. Jesús Abidán Ramos Salas quien con sus observaciones y exhortaciones contribuyó a mejorar la perspectiva de este trabajo de investigación.

A mis revisores suplentes, Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez y Al Dr. Daniel Hernández Cruz que en la medida de las posibilidades y circunstancias académicas apoyaron en la mejora del proceso de indagación

A la planta administrativa del DER, conformada por la C.P. Odalis A. Cruz C.; Mtra. Magdalena Ríos Velasco y C. P. Leopoldo Ruiz Cruz, quienes gentilmente apoyaron en cada uno de los procesos y requisitos administrativos para lograr culminar sin problemas el programa educativo.

A los coordinadores Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez, Dr. Daniel Hernández Cruz y el Dr. Juan Manuel Torres de León, quienes en su calidad de coordinador en su respectiva gestión, apoyaron a nivel institucional este proceso formativo durante mi travesía

en el DER; asimismo, a todas aquellas personas que voluntaria o involuntariamente aportaron elementos para posibilitar llegar a un puerto exitoso y concluir satisfactoriamente con el programa educativo.

A cada uno de los colaboradores que aportaron tiempo y esfuerzo para compartir su formación disciplinaria; así como sus experiencias profesionales para coadyuvar en la comprensión, interpretación y explicación del objeto de investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y especialmente a mi alma mater, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), por darme la oportunidad de formarme entre sus aulas y ser parte de la comunidad universitaria... sencillamente por sentir orgullo UNACH.

Por último y no menos importante, quiero agradecerme a mi mismo, por creer en mí; por trabajar en las noches, madrugadas y no disrutar de esos fines de semana, puentes y vacaciones; por nunca claudicar, aun en las más difíciles de las adversidades durante el proceso; así como, por la oportunidad de compartir con mi familia, amigos y compañeros este viaje llamado DER y finalmene; por ser tan yo, sin filtros y sin problemas para expresar mis ideas y posturas epistémicas en un mundo desenfrenado... muchas gracias.

Dedico esta obra especialmente a mis hijas Alexa Gabriela, Danna Sofía, Alanna Yarezi y Melannie Mallinali a quienes les arrebaté tres años de su valioso tiempo a mi lado, por no poder estar lo suficiente como ellas hubiesen deseado; aceptando y esperando pacientemente sin comprender el significado personal del proyecto que estuve construyendo para el futuro y que tarde o temprano disfrutarán de su recompensa.

A mis hermanos: Rosbi; Abel, José Alfredo y Adriana quienes confiaron en mis capacidades, habilidades y destrezas para emprender este proceso académico y concluirlo exitosamente. A mis cuñados Camelia, Fernando, Leo y Sele por ser parte de esta hermosa familia.

A mis sobrinos Abelito, José Alfredito, Lidia, Perla para ser un referente profesional de que no hay obstáculos más que los mentales, exhortándolos para lograr sus sueños y luchar por ser seguir profesionalizándose en, por y para la vida.

A Danna, Alexa, Alanna, Melannie, Keidi, Jhosselyn e Iker para ser un ejemplo de motivación y esfuerzo académico e invitarlos a esforzarse todos los días en la escuela para lograr todos sus propósitos y metas que se propongan en su futuro profesional.

A los directivos de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, a todos los integrantes del Área de Docencia y a todos la comunidad que pertenece al mundo Mactumactzá, especialmente a mis estudiantes quienes me han inspirado a escribir y darme la oportunidad de formar a formadores de la educación básica.

A mis compañeros de la 12ª generación del DER, por la oportunidad de coincidir en tan fundamental proceso formativo y; especialmente a la Academia de Educación, a la Dra. Rosana por su liderazgo, a Vero, Emelina, Perla y Luisa por caminar en tan difícil sendero regional educativo; por todos los momentos sufridos, angustiados, desvelados y divertidos, les estoy agradecido. A todos los profesionales del campo educativo por la posibilidad de transformar la realidad de la niñez chiapaneca a través de la consciencia de nuestra práctica docente.

Finalmente a mis amigos entrañables del equipo de futbol "Máster Oro", Abel, Carlos, Leo, Orlando, Hiber, Dari, Chicle, kiko mentira, RonHéctor, Julio Ochoa, Keyko (†), el Aguajal y a todos lo que de alguna manera compartieron en domingos acotados: mis ideas, posturas, locuras, desenfrenos y soberbia académica.

ÍNDICE	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. POLÍTICA ECONÓMICA Y EDUCATIVA EN MÉXICO	15
<u>1.1. POLÍTICA ECONÓMICA Y EDUCATIVA PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA</u>	16
1.1.1 Orígenes de la educación normal en México.....	27
1.1.2 Reformas educativas en la educación normal y su implantación en la educación básica.....	30
<u>1.2. FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	38
1.2.1 Formación docente: punto de partida para la práctica docente.....	40
1.2.2 En torno a la profesionalización docente.....	47
1.2.3 Pensamiento crítico en la formación para la práctica docente.....	51
CAPÍTULO II. DE LA REGIÓN FORMATIVA DOCENTE A LA REGIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	55
<u>2.1. LA REGIÓN FORMATIVA DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA UN ESTUDIO SOCIOREGIONAL</u>	56
2.1.1 Demarcando la región de la práctica docente: condiciones socioregionales.....	63
2.1.2 Regionalización docente: de la formación a la práctica profesional.....	71
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOREGIONAL	78
<u>3.1. PARADIGMAS, MÉTODOS Y ENFOQUES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</u>	79
3.1.1 Metodología de la investigación.....	85
3.1.2 La fenomenología hermenéutica como enfoque de estudio de caso.....	87
<u>3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN</u>	91
3.2.1 Técnica de observación directa.....	92
3.2.2 Técnica de encuesta y el cuestionario.....	93
3.2.3 Técnica de entrevista y guía de entrevista en profundidad.....	93
3.2.4 Técnica bibliográfica.....	94
CAPÍTULO IV. REPERCUSIONES FORMATIVAS Y DISCIPLINARIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	95
<u>4.1. REPERCUSIONES FORMATIVAS Y DISCIPLINARIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	96
4.1.1 Información general.....	96
4.1.2 Ubicación laboral y procedencia.....	97
4.1.3 Formación académica.....	99
4.1.4 Dominio del campo disciplinario.....	101
CAPÍTULO V. REPERCUSIONES PERSONALES, PROFESIONALES Y SOCIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	108
<u>5.1 REPERCUSIONES PERSONALES, PROFESIONALES Y SOCIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	109
5.1.1 Experiencias formativas: objetivo de ser docente.....	112
5.1.2 Motivaciones para elegir ser docente.....	113
5.1.3 Formación académica articulada a la práctica docente.....	116
<u>5.2 EXPERIENCIAS DOCENTES: EXPECTATIVAS DE SER MAESTRO</u>	118
5.2.1 Experiencia laboral.....	118
5.2.2 Dominio del plan y programas de estudios en la educación básica.....	120
5.2.3 Profesionalización docente.....	122
<u>5.3 EL LENGUAJE Y LA LENGUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	124
5.3.1 La lengua dentro de las prácticas docentes.....	125
5.3.2 La lengua en el contexto socioeducativo.....	126
5.3.3 La lengua en el contexto escolar y áulico.....	127

5.4 CONDICIONES LABORALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	128
5.4.1 Campo laboral: condiciones educativas	128
5.4.2 El COVID-19 y sus efectos en los procesos formativos.....	131
5.4.3 La tecnología en el contexto socioeducativo.....	132
5.5 EXPERIENCIAS SINDICALES MAGISTERIALES	134
5.5.1 Intereses sindicales al ingreso al servicio docente.....	136
5.5.2 Expectativas actuales del sindicalismo magisterial	138
5.5.3 Satisfacción sindical/magisterial y económico	140
CONCLUSIONES	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	158

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, Chiapas es una de las entidades de México donde se presentan los más bajos niveles de desarrollo humano, social, económico, político y educativo; así lo manifiestan el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano PNUD; así como, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL y, los índices estadísticos educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En ese sentido, es fundamental reflexionar sobre las políticas públicas, para la atención de la demanda social en general y, de manera particular de las políticas educativas para mejorar las condiciones de los procesos formativos en cualquiera de los niveles de la educación chiapaneca, pero específicamente dirigido a las poblaciones y comunidades rurales donde se presentan los índices más altos de vulnerabilidad social.

El problema de la educación, es un problema de carácter estructural; es decir, el rezago y atraso educativo en la entidad chiapaneca, no solo son productos de las políticas educativas; sino también de las políticas públicas en su conjunto; toda vez, que estas últimas tienen como función atender y resolver el problema de la pobreza y la miseria a través de oportunidades de desarrollo social; las primeras debe garantizar la formación de cuadros profesionales en general y, de manera particular para el ejercicio de la docencia que permitan potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos, específicamente en la Educación Básica (EB); aun en las diversas condiciones que se presentan para el ejercicio de la docencia.

La tesis que se intentará demostrar es que existe una profunda desarticulación entre los planes y programas de estudios de la educación normal y la básica y que los egresados no tienen un dominio teórico, técnico ni metodológico para el ejercicio de la docencia en el nivel primaria; toda vez que dentro de la malla curricular de los planes revisados de 1984, 1997 y 2012 para la formación de los futuros docentes, específicamente en el nivel primaria no se identifica una vinculación en términos de la formación docente con tres problemas fundamentales que enfrentan los egresados cuando se encuentran frente a grupo y que no existe una línea o eje formativo que brinde el conocimiento, estrategias y técnicas para su enseñanza educativa del tipo básico.

Estos problemas no son nuevos y por el contrario, son añejos dentro del sistema educativo nacional, pero que en regiones como Chiapas se agudizan aún más por las condiciones económicas y socioculturales del contexto donde se desarrolla la práctica educativa; el primero está relacionado con el problema de la adquisición, dominio y

comprensión de la lectoescritura, que en un nivel básico debería de ser la base para potenciar los procesos formativos en los demás niveles escolares.

El segundo asociado con el proceso del pensamiento matemático en general y, de manera particular con la construcción del número para desarrollar las habilidades matemáticas para la resolución racional de problemas de la vida cotidiana.

El tercero y no menos importante, está ligado al dominio y habilidades para la enseñanza en escuelas multigrados, diversidad lingüística y cultural, toda vez que no se distinguen en los planes de estudios una sólida formación para los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas donde se atienden a diversos grados en virtud de las características de infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, tiempo efectivo para la enseñanza; así como de las condiciones geográficas, demográficas, económicas y de alta o muy alta marginación del contexto donde se desarrolla la práctica docente.

Esto se explica a partir de lo que plantea Schmelkes (2019) al afirmar que “no se le ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados para la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamientos dignos y suficientes” (p.15); en ese sentido, es elemental que los futuros docentes que se encuentran matriculado en una IESFD cuenten con una formación para la atención de este servicio principalmente en zonas rurales al considerarse un problema educativo que se viene arrastrando por décadas; aun cuando existen dos elementos a considerar, el primero es que de acuerdo a los indicadores estatales de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021, p.28) en Chiapas el 60% de las escuelas en educación básica son multigrados y; el segundo es que indudablemente en los primeros cinco años de servicio docente se enfrentará a los desafíos de una escuela multigrado.

Por tanto, una de las preocupaciones de esta investigación está asociado al análisis sobre la formación académica obtenida en alguna de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) para identificar en un primer momento las repercusiones formativas y disciplinarias para el ejercicio de la docencia y; en un segundo momento conocer las repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente.

El estudio aborda solamente a egresados de las IESFD (antes escuelas normales) con la finalidad de conocer las repercusiones formativas, disciplinarias, personales, profesionales y sociales; es por ello la imperante necesidad de comprender y conocer cómo fueron formando los docentes que se encuentran conduciendo los procesos de enseñanza

and de aprendizaje de la educación en Chiapas, ya que los resultados académicos están relacionados directamente con los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas desarrollados durante su formación profesional en el campo educativo.

La justificación de estudiar las repercusiones de la práctica docente, está sustentado en la importancia de comprender, interpretar y explicar la formación docente de egresados de las IESFD, los cuales según los Planes y Programas de Estudios (PPE) revisados deben desarrollar como parte de su proceso formativo, un alto de grado de reflexividad de sus propias prácticas docentes, con la finalidad de responder no solo a las necesidades de los nuevos contenidos curriculares que se plantean a través de las reformas educativas en los PPE en la EB; sino que contribuyan a mejorar las condiciones y necesidades sociales, económicas y culturales del contexto donde se encuentren insertos desempeñándose profesionalmente.

En esta lógica es fundamental conocer, por un lado, cómo han sido formados dentro de la educación normal y, por otro, si existe una articulación entre la formación académica vía plan de estudios en una IESFD y el plan de estudios de la educación básica vigente; asimismo, distinguir las condiciones socioregionales en que se da la práctica docente y, sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; finalmente, develar las experiencias docentes y sus efectos magisteriales. El análisis parte de la información recabada de los sujetos de estudios para interpretar la experiencia formativa contrastada con las corrientes teóricas para explicar los conceptos centrales del objeto de estudio y explicar la realidad socioeducativa; así pues, bajo estos elementos argumentativos radica la necesidad de conocer y reflexionar las repercusiones formativas y disciplinarias; por lo tanto, es elemental dar cuenta a partir del conjunto de factores y condiciones que determinan los procesos formativos de la niñez chiapaneca.

Objetivo general:

Conocer las repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente de egresados de las IESFD en Chiapas.

Objetivos particulares:

1. Analizar la formación académica de los egresados de las IESFD en Chiapas y sus repercusiones formativas y disciplinarias para el ejercicio de la docencia.
2. Identificar las condiciones socioregionales donde se desarrolla la Región de la Práctica Docente (RPD) en el nivel de primaria general.
3. Develar las experiencias docentes desde la práctica docente/sindical y sus efectos en los procesos socio educativos.

Las preguntas que guiaron el proceso de investigación fueron planteadas en la lógica de conocer las experiencias formativas y disciplinarias; así como, identificar las condiciones donde se desarrolla la práctica educativa y, saber que efectos y experiencias causó en los sujetos de estudios (colaboradores), la pertenencia sindical al ingreso al servicio docente y su percepción en la actualidad; el estudio tiene como intencionalidad dar respuestas a las siguientes interrogantes: a) ¿Cuáles son las repercusiones personales, profesionales, familiares y sociales de la práctica docente de egresados de las IESFD?; b) ¿Cómo es la formación académica dentro de una IESFD a través del plan de estudios 1984, 1997 y 2012?; c) ¿Cuáles son las competencias formativas y disciplinarias de los egresados de las IESFD en Chiapas para el ejercicio de práctica docente en el nivel primaria?; d) ¿Cuáles son las condiciones educativas, sociales, culturales, políticas, ideológicas y económicas en donde se desempeñan profesionalmente? y; e) ¿Cuáles son las experiencias e intereses docentes desde la práctica sindical y sus efectos en los procesos socioeducativos?

En relación a la región de estudio donde se llevó a cabo la investigación, está ubicado en la zona Altos de Chiapas; la delimitación regional atiende a la necesidad de dar cuenta tomando como base diferenciador al desarrollo humano, social y educativo; en ese sentido, se tomó como referencia los indicadores del Informe sobre el desarrollo humano municipal del PNUD (2019, p. 68) clasificando al estado de Chiapas con los registros más altos de rezago en desarrollo social, económico, educativos y de salud; destacando tres municipios con el menor índice de desarrollo social (San Juan Chamula; Mitontic y Zinacantán); cabe mencionar que el informe presenta los niveles más bajos en el rubro educativo.

En ese sentido, se puede inferir que de acuerdo a las condiciones socioculturales, esos municipios ostentan los parámetros más alarmantes para garantizar una vida digna; también se concuerda con la postura de que los problemas educativos no devienen exclusivamente de las condiciones educativas, sino que está relacionado directamente con la pobreza, marginación cultural y la inequidad social; es decir, es un problema estructural del Estado mexicano; por lo tanto, su atención desde la política pública gubernamental requiere de un tratamiento complejo.

Para recabar la información empírica del objeto de investigación se utilizaron las técnicas de observación, bibliográfica, encuesta y entrevista; derivado de las técnicas elegidas, se diseñaron y construyeron dos instrumentos; uno a través de un cuestionario cerrado, aplicado en los meses de noviembre y diciembre de 2021 a 104 actores educativos (docentes, directivos y profesores de educación física) y; otro instrumento, por medio de una entrevista semiestructurada realizada en los meses de enero y febrero de 2022, con la

participación de cinco colaboradores¹ que cumplieron los criterios de elegibilidad; el procesamiento de datos empíricos se hizo en los meses de marzo, abril y mayo. Finalmente el análisis, interpretación, reflexión y primeros hallazgos fue en los meses de julio a septiembre del mismo año.

El documento está construido para su comprensión en cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera. El capítulo I titulado: política económica y educativa para el ejercicio de la docencia en México, abordan dos subtemas, el primero: a) Fundamenta teórica y conceptual del objeto de investigación para desarrollar y explicar los conceptos de economía, política/política y política/educativa y la vinculación con la práctica docente en la sociedad mexicana; también, se recuperan elementos sobre el origen y desarrollo de la Educación Normal (EN) en México; así como, las principales reformas educativas a las IESFD y su implementación en la educación básica, para comprender la formación académica recibida en la educación normalista y sus efectos en los procesos formativos de la educación básica; al mismo tiempo se argumenta la relación entre ambos procesos formativos para identificar las repercusiones formativas y profesionales.

El segundo, b) Analiza los elementos centrales teóricos del estudio, los cuales giran en torno a la formación, la práctica y el papel del docente frente a grupo; asimismo, reflexiona a partir del reconocimiento de la formación académica dentro de una IESFD, como primer eslabón para el desempeño docente y; posteriormente sobre la importancia de la profesionalización continua como una necesidad para solventar los vacíos disciplinares y complementar sus competencias docentes; concluye, fijando la postura epistemológica con respecto al objeto de estudio, sustentándose en el pensamiento crítico a través de la posición de las epistemologías del sur, con los planteamientos de Boaventura de Souza, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Hugo Zemelman entre otros.

El capítulo II denominado: de la Región Formativa Docente (RFD) a la Región de la Práctica Docente (RPD); se subdivide en tres apartados que justifican la investigación; para ello, se recuperan datos estadísticos que permiten problematizar y delimitar la región de estudio. El primer apartado, abordan los elementos constitutivos para un estudio socioregional, determinado por los componentes de lengua, geográfico, social, cultural, económico y educativos. El segundo apartado demarca la RPD y se identifican las condiciones socioeducativas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje; finalmente, el tercer apartado regionaliza y describen las condiciones

¹ Docentes de la región V altos tsotsil tseltal que participaron de manera voluntaria, constituyendo las fuentes primarias del estudio.

geográficas, de acceso e infraestructura en las que se encuentran realizando sus prácticas docentes.

El capítulo III intitulado: estrategia metodológica de la investigación, fundamenta teóricamente la posición paradigmática de producción de conocimiento en que se sustenta el estudio; para su comprensión, también está dividido en tres subtemas: El primero aborda la metodología y se apoya en el paradigma hermenéutico/interpretativo; asimismo, define el método cualitativo y el enfoque metodológico a partir de un estudio de caso de tipo fenomenológico. El segundo describen y justifican las técnicas utilizadas; así como, los instrumentos construidos para la obtención de la información. La recabación de información se realizó a través de un cuestionario aplicado de manera general en la región de estudio y, por medio de una entrevista semiestructurada. El tercero caracteriza a los colaboradores y, finalmente cierra argumentado las técnicas e instrumentos utilizados.

La presentación de los resultados está divididos en los capítulos IV y V; dentro del primero se presentan los datos empíricos obtenidos a través de docentes participantes pertenecientes a once centros de trabajo; posteriormente, la información fue organizada, clasificada, depurada y sistematizada a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS); por otro lado, recupera datos generales sobre el proceso formativo dentro de una IESFD, permitiendo analizar y explicar las repercusiones formativas y disciplinarias. La construcción de los resultados estuvo relacionado con información sobre la experiencia formativa no solo en una de las IESFD, sino también en Instituciones de Educación Superior No Formadoras de Docentes (IESNFD).²

Por otro lado, brinda información sobre la antigüedad en el servicio, haciendo referencia a la ubicación laboral dentro de la región; asimismo, ofrece formación académica sobre el plan de estudios formado; finalmente, aporta información sobre la percepción del dominio teórico/técnico/metodológico en el campo disciplinario, con la finalidad de conocer la articulación del plan de estudios de la normal con la educación básica.

La segunda parte de los resultados se encuentra dentro del capítulo V denominada repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente; interpreta y reflexiona desde la experiencia y mirada de los colaboradores; el proceso de sistematización fue realizado a través del Programa Análisis Cualitativo de Datos Textuales (ATLAS.ti). Derivado de la sistematización y exploración teórica y empírica, surgieron cinco

² Se entiende aquellas universidades, instituciones y escuelas públicas o privadas que ofertan carreras afines a la educación, donde sus egresados pueden participar para ingresar al servicio docente mediante examen de oposición.

categorías analíticas: a) experiencias formativas; b) experiencias docentes; c) uso de la lengua; d) condiciones laborales y; e) experiencias sindicales; los cuales se utilizaron para la contrastación teórico/conceptual con los datos empíricos para generar un ejercicio de análisis reflexivo/comprensión/interpretación.

La primera categoría: experiencias formativas, está relacionado con la formación docente y el dominio disciplinario; recuperan experiencias durante su trayectoria formativa en el pregrado; asimismo, explican las motivaciones para elegir ser docente; también se reflexiona sobre el dominio de las capacidades, habilidades y destrezas profesionales en torno a la malla curricular; así como, la articulación entre la formación recibida en la educación normal y la práctica docente en el nivel primaria; así como las repercusiones en el aula, la escuela y la sociedad. La segunda categoría: experiencias docentes, profundiza sobre los efectos de la formación académica en una de las IESFD y sus efectos en la práctica profesional; identifica el grado de dominio teórico/técnico/metodológico para el ejercicio docente y, reflexiona sobre la importancia de la profesionalización para coadyuvar en la solución de sus debilidades disciplinarias y mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel primaria.

La tercera categoría: uso de la lengua, plantea el papel de la “lengua y el lenguaje” en los procesos socioeducativos, escolares y áulicos; reflexiona sobre los efectos a partir de las condiciones socioculturales; así como, las consecuencias en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un elemento diferenciador como facilitador u obstaculizador para la práctica docente.

La cuarta categoría denominada: condiciones laborales, caracteriza los elementos geográficos, físicos, de acceso y de infraestructura de la comunidad que están presentes en los procesos escolares para comprender las condiciones educativas dónde se desarrolla la práctica docente; asimismo, analizan la agudización y efectos de la contingencia sanitaria de COVID-19 en los centros escolares de la región de estudio; reflexionando las estrategias utilizadas por las autoridades educativas, para enfrentar los problemas de la pandemia en el período de suspensión de clases presenciales por instrucción a través de los boletines No. 80 y 201 de la SEP para el ciclo escolar 2021-2022; así como la implementación del programa “aprende en casa” desde el 27 de marzo de 2020. Derivado de las condiciones y limitaciones pandémicas para desarrollar las actividades escolares de forma tradicional; intentaron sin tener éxitos, usar las tecnologías digitales para sustituir las clases presenciales.

Finalmente cierra el capítulo con la quinta categoría experiencia sindical: este apartado reflexiona sobre los intereses sindicales desde el ingreso al servicio docente; así como la transformación al inicio de su trayectoria labora como un actor sindical activo, pasando a un papel más pasivo en el devenir del tiempo; por otro lado, analiza las expectativas actuales; así como, el nivel de satisfacción sindical y sus repercusiones salariales.

CAPÍTULO I

POLÍTICA ECONÓMICA Y EDUCATIVA EN MÉXICO

1.1. POLÍTICA ECONÓMICA Y EDUCATIVA PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

El avance de la ciencia a través de la generación de conocimiento tecnológico y científico, le han permitido al ser hombre explicar el mundo y la realidad en cualquier espacio y tiempo histórico; asimismo, ha planteado nuevos retos en una sociedad dinámica comprometiéndose con las nuevas generaciones para garantizar la supervivencia de la especie humana; en ese sentido, los retos en cualquier campo disciplinario están matizados por la globalización/regionalización, entendida como las condiciones geopolíticas, económicas y culturales que mantienen los países y la sociedad en su conjunto.

Por tal motivo, exigen del Estado a través de la Educación Superior (ES) en general y, de manera particular en las formadoras de docentes, cuadros de profesionales frente a grupo, con un alto grado de especialización y habilitados en competencias docentes, como sostiene Latapí (2004) “es necesario contar con recursos humanos altamente calificados y un mayor desarrollo de la ciencia y la tecnología para actuar competitivamente con los profesionales y expertos de otros países” (p.355); del mismo modo, es fundamental desarrollar una nueva generación de docentes con una visión de agencia³ de cambio, que promuevan el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades acordes a la realidad del contexto donde se desempeñen.

En esta lógica, se plantea la formación de un tipo de ciudadano que responda a las exigencias y demandas del siglo XXI, una educación con altos valores de responsabilidad, comprometidos socialmente con el medio que le rodea, con la finalidad por un lado, de generar procesos formativo para la docencia con óptimos niveles académicos para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del nivel primaria y; por otro lado, que puedan competir y desempeñarse profesionalmente con expertos en procesos educativos de otros países, contribuyendo al desarrollo social y regional en el contexto donde se encuentren insertos.

Asimismo, se busca que los nuevos docentes puedan ser capaces de reconstruirse permanentemente a partir de una autorreflexión desde sus propias prácticas profesionales, formándose a lo largo de la vida profesional, rescatando su propia historicidad, cultura y conocimientos ancestrales e integrándolos con los nuevos conocimientos desde una perspectiva integral y holística. Así pues, estos elementos articulados a la práctica profesional docente deben desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y

³ El concepto de agente está relacionado con la postura de Giddens (1995), entendida como la capacidad de transformar la sociedad a partir de una reflexividad que se genera dentro de una sede, (la escuela) donde se desempeñan profesionalmente.

destrezas en sus alumnos de educación del nivel primaria, para garantizar una base educativa que genere a mediano y largo plazo en los habitantes, un desarrollo social y económico y brindar la posibilidad de aspirar a tener una vida digna, para tener oportunidades de sobresalir en condiciones de igualdad, equidad y aceptación del otro como parte de su entorno sociocultural.

Se busca formar un sujeto capaz de ser empático y establecer relaciones interculturales -enfoque desde las epistemologías del sur- entendida como la posibilidad de construir y reconstruirse permanentemente desde las realidades latinoamericanas, compartiendo una historicidad marcada por la opresión, explotación e imposición no solo desde el conocimiento tecnocientífico, sino desde las formas de vivir y pensar, inculcadas del norte hacia el sur; en esta lógica, pretende comprender una región de Chiapas que mantienen características de pobreza, bajo desarrollo social y marginación donde se encuentran desempeñando la práctica docente, los profesores egresados de las IESFD, con implicaciones y repercusiones personales, profesionales y sociales.

Para explicar dichas repercusiones, es necesario comprender el desarrollo económico, político y social de México del siglo XX, los cuales perfilaron una política educativa patrocinando y financiando el crecimiento de matrículas y, justificando las decisiones en el campo educativo; toda vez que, existieron apoyos y aportaciones económicas a las instituciones, esta política tuvo vigencia prácticamente hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado; como argumenta Latapi (2004) cuando menciona “el criterio empleado para asignar los recursos financieros estaba determinado por el número de estudiantes que atendía cada institución”(p.306).

En ese sentido, se puede inferir que la política educativa provocó que las universidades mantuvieran una política de acceso ilimitado, en función de los recursos que esto generaba, ya que la premisa que imperó fue que a mayor número de alumnos matriculados, mayor financiamiento para la institución; por lo tanto, esto significó mayor crecimiento y desarrollo institucional; en esa lógica, muchas Instituciones de Educación Superior (IES) engrosaron su número de matrícula sin una planeación estratégica y prospectiva para la atención a largo plazo, generando a largo plazo un problema de planeación educativa.

Actualmente, la ES en su conjunto y particularmente los programas de pregrado o licenciatura, se encuentran sufriendo cambios vertiginosos, generando con ello, una gama de diversidades, posibilidades y rupturas que se encuentran asociados fundamentalmente

al desarrollo tecnológico y científico;⁴ aunado a este desarrollo, están las TIC que juegan un rol importante no solo en la transmisión de conocimientos; sino, en los procesos de formación profesional, ya que son punta de lanza para la transformación de los países en vías de desarrollo Villaseñor (2004, p.35).

Desde esta perspectiva Arredondo et al. (2006) plantean que la ES por un lado, está vinculada a los efectos de la globalización categorizada como un proceso de regionalización económica y, están determinados por las políticas públicas de los Estados nación en términos de su ubicación estratégica y geopolítica; y por otro lado, como la instancia superior responsable para generar cuadros profesionales con el objetivo de responder las exigencias sociales y económicas a nivel internacional y nacional, partiendo de una dicotomía: a) de la cantidad, al diseñar programas y procesos educativos, con la finalidad de atender las demandas sociales para el desarrollo económico y; b) de la calidad, para responder a los retos nacionales e internacionales y con pertinencia en la formación cuadros que puedan insertarse profesionalmente en otros contextos, dentro y fuera del país.

Al mismo tiempo, es fundamental la comprensión de los últimos modelos educativos⁵ para tener conciencia de la magnitud del trabajo que implica transformar la realidad; en ese sentido, se pueden identificar por lo menos seis sexenios desde 1982 al 2018, impactando política, económica y socialmente a través de las decisiones y reformas a la constitución. Algunas de las decisiones que se tomaron afectaron otros procesos como fueron la economía, la salud y la educación.

En el rubro educativo, se hicieron una serie de reformas tanto a la educación básica como a la educación normal, cambios que se implementaron en todo el sistema educativo nacional, desde inicial hasta el universitario, estas modificaciones tuvieron como intencionalidad elevar la calidad educativa y la formación de cuadros docentes para responder a las exigencias del contexto internacional, nacional y estatal, enfocándose en la mejora educativa e impactando en los procesos, profesores, investigadores, planificadores y tomadores de decisiones; en suma, involucraron a todos los agentes vinculados en los

⁴ El desarrollo tecnológico como científico han impactado por un lado, de forma positiva en la resolución de múltiples y complejos problemas en diferentes campos de las ciencias; por ejemplo en las ciencias de la salud y los medios de comunicación, los cuales se encuentran vinculados al crecimiento de las economías y; esta a su vez, a las condiciones de vida de una sociedad en particular; mientras que por otro lado, también lo han hecho de manera negativa, porque hay países donde se han explotado sus riquezas primarias; justificado en aras de mejorar sus economías locales, llegando a implantarse corporaciones globales que saquean y explotan sus recursos naturales.

⁵ Dejaron de lado al Modelo Conductista, transitaron al Modelo Constructivista y posteriormente al Modelo Basado en Competencias.

procesos de enseñanza-aprendizaje para el ejercicio de la docencia, basándose en la idea de potenciar las capacidades, habilidades y destrezas de la niñez en la educación básica, para estar a la altura de las demandas del contexto regional y global.

Bajo esas circunstancias, el estudio pretende reflexionar las repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las IESFD en Chiapas, en el nivel de primaria general; tiene como objetivo fundamental, conocer a partir de la experiencia docente de los colaboradores, las repercusiones de la práctica profesional y sus efectos en los procesos sociales donde se desenvuelven,⁶ como argumenta Gasser (2016); es decir, pretende comprender la realidad educativa a partir de una serie de interpretaciones para explicar cómo desde sus prácticas profesionales, los egresados normalistas promueven y desarrollan las habilidades, capacidades y destrezas en sus alumnos con la intención de resolver problemas durante su trayectoria escolar básica y, brindar la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida.

En ese sentido, uno de los factores socio educativos dentro la región de estudio está asociado a los resultados de los aprendizajes en el tipo básico; factor que explica en parte los niveles de desempeño educativo; toda vez que está articulado a la formación de origen y al desempeño de la práctica profesional frente a grupo de uno de los agentes de la educación, como es el docente. Práctica que en la medida se encuentre sustentada en altos estándares formativos y desarrollo continuo vía profesionalización, debe ser capaz de responder a las necesidades antes mencionadas y potenciar a sus estudiantes para resolver problemas de la vida cotidiana. Por lo anterior, se plantea que la praxis pedagógica [reflexión/transacción] de los egresados está asociado a las competencias profesionales desarrolladas en alguna de las IESFD de la entidad chiapaneca.⁷

En ese sentido, uno de los problemas que subyacen al normalismo en general, es responder sí realmente están respondiendo a las necesidades y exigencias sociales, educativas, culturales, económicas y políticas del siglo XXI, desarrollando todas las esferas del ser humano y para mejorar las condiciones de vida de las nuevas generaciones que se

⁶ Para el presente trabajo se entiende por procesos sociales a la realidad que se construye socialmente y que a partir de miradas epistémicas se analizan para explicar la realidad en un momento y tiempo histórico determinado; sin el ánimo de entrar a discusiones y complejidades semánticas en cuanto al uso filosófico o cotidiana; es preciso aclarar que para este propósito basta con definir la realidad como una cualidad de los fenómenos que se reconocen independientemente de los sujetos. Cfr. Gasser (2016).

⁷ En Chiapas existen 21 IESFD que se encuentran desarrollando actividades formativas y académicas en diferentes tipos y modalidades para la atención de la educación básica y cuentan con el perfil idóneo para el ingreso al servicio docente; estas instituciones están ubicados en 19 edificios (en dos edificios se ofertan el servicio en los turnos matutino y vespertino).

encuentran formándose en la educación normal⁸ y que tendrán repercusiones en a formación de la niñez chiapaneca.

Asimismo, se busca identificar si están incorporando a su práctica profesional los cambios educativos de los últimos 25 años; esto servirá para comprender en qué medida están apropiándose del currículum a partir de las reformas educativas de los años 80 y 90⁹ del siglo pasado y; de los últimos 20 años del siglo XXI; también se desea identificar cómo desde la intervención pedagógica contribuyen a mejorar las condiciones de vida de los niños que se encuentran en procesos formativos.

Para Ducoing (2013) la misión de las escuelas normales -conocidas así hasta antes de 1984- eran diferenciadas entres sí, pero compartían el espíritu de la formación docente y brindar servicio educativo a zonas marginadas y apartadas con una mirada agrícola; así entonces, en la década del 90 del siglo XX, según Reyes y Zuñiga (1994) en el diagnóstico del subsistema de formación, hicieron una crítica al desarrollo formativo y sus efectos alcanzados dentro de la educación normalista, argumentando que el problema era de fondo y requería de una transformación significativa; es decir, en esta idea se replanteó la formación docente en relación a responder a las exigencias y demandas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica.

Un supuesto que explica esta problemática, es la existencia de una desvinculación entre la misión y visión de la educación normal y los planes de estudios ofertados desde las IESFD; porque hay retos que demandan la formación de un tipo de ciudadano que respondan a las exigencias de cobertura a los lugares más apartados y marginados del país, con el compromiso de brindar los servicios educativos desde el siglo XX; en ese sentido, Navarrete (2015) sostiene que “las escuelas normales rurales fueron creadas

⁸ Ocho son las IESFD que brindan la formación de licenciatura en educación primaria en la modalidad general; nos referimos a las escuelas normales: 1. “Fray Matías de Córdova”; 2. “Dr. Manuel Velasco Suárez”; 3. “Del Estado T/1”; 4. “Del Estado T/2”; “Lic. Manuel Larráinzar”; 6. “Villaflora”; 7. “Del Occidente de Chiapas”; 8. “Tonalá” y; 9. “Rural Mactumactzá”. Del total siete son administradas por la entidad y 1 por la federación.

⁹ Bajo cuatro propuestas de reformas educativas de gran calado se encuentra gravitando el análisis teórico en torno al objeto de investigación; la primera corresponde a la reforma de 1970; la segunda 1992 al “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (ANMEB); la tercera al intento de reforma del año 2000 denominado “compromiso social por la educación”; con la que arrancó la reforma al nivel preescolar en 2004; seguida por la reformulación en los contenidos para la educación secundaria en 2006 y finalmente, en 2009 con los cambios curriculares para el nivel de primaria; luego entonces, en 2008, se realizó la firma de la “Alianza por la calidad de la Educación” (ACE), iniciando una serie de cambios curriculares al nivel primaria, que culminaría con el plan y programas de estudios 2011; para finalmente, pasar por una serie de problemas entre el SNTE y el magisterio dentro de la administración de la administración de Enrique Peña Nieto; impactando de manera negativa en los procesos formativos de la educación básica, principalmente en cuatro entidades del país (Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán).

originalmente como Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, con misioneros culturales que atendían el desarrollo y la educación de las comunidades rurales”(p.21); por lo tanto, se infiere que además de los problemas internos que han enfrentado para constituirse y consolidarse como instituciones formadoras de docentes a lo largo de su historia, se identifica una debilidad académica en sus procesos formativos para el ejercicio de la docencia; así como de formación continua, donde se encuentran la actualización y profesionalización con repercusiones en la educación básica de la región de estudio.

Por lo anterior, es de suma importancia reflexionar dos categorías conceptuales que se encuentran gravitando en torno a los profesores que realizan funciones frente a grupo en el tipo básico educativo; nos estamos refiriendo concretamente a la formación y a la práctica docente; categorías que nos permiten comprender cómo fueron formados dentro de una IESFD y cómo se desempeñan profesionalmente y cuáles son sus efectos en los procesos educativos y sociales de la educación de tipo primaria en la entidad chiapaneca; dar cuenta de las condiciones en que se desarrollan dichas prácticas es porque se considera una aspiración mejorar las condiciones formativas tanto en la educación normal, como en la educación básica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello, coadyuvar a potenciar el desarrollo humano, social y, posibilitar una mejor calidad de vida.

De acuerdo a Shön (1992) y Díaz (2006), la formación docente tiene como objetivo “desarrollar el dominio teórico-pedagógico para responder a las necesidades didáctico-pedagógicas de los nuevos contenidos curriculares” (p.89); en este orden de ideas, uno de los planteamientos problematizadores que se han construido como parte de esta investigación, está sustentado en la experiencia de los propios docentes al ser cuestionados y reconocer por un lado, una debilidad formativa al egresar de una de las IESFD y; por otro lado, una desarticulación entre lo que aprendieron teóricamente en la licenciatura y la realidad de la práctica educativa; en ese sentido, están asociados a las complejas condiciones en dónde se desarrollan los procesos formativos en la educación básica que al combinarse constituyen los factores que influyen en el desempeño docente -mediante intervenciones pedagógicas y didácticas- generando como resultado, bajos niveles de aprovechamiento escolar.

Analizando las aportaciones teóricas de diversos autores y reflexionando el devenir histórico de las decisiones tomadas en materia de política educativa, se identifican que estas, están determinadas primeramente por la política/política que, en palabras de Andrade (2012) define a la política como “todo aquello que se relaciona con el gobierno y

regula las actividades de un grupo social” (p.2); determinando en primera instancia a la política educativa como sostiene Rincón (2006), argumentando que “la política-política es el campo de las ciencias sociales que puntualiza las formas de acción de la política educativa” (p.53); esto significa que, todas las decisiones relacionadas con la política educativa están subordinadas a la lógica de la política-política y; esta a su vez responde a la política económica.

Por tanto, la política educativa y sus procesos formativos están subordinados a la política y al modelo económico del gobierno en turno; eso explica en gran medida, la racionalidad que determina la implantación de los planes de estudios en todos los niveles, tipos y modalidades; dicho de otra forma; las decisiones pueden tener un origen supranacional y a partir de esas directrices, generarse las políticas públicas para el diseño del Plan Nacional de Desarrollo (PND) y posteriormente bajar a los programas sectoriales donde se encuentra la educación como eje transversal de una administración.

Ahora bien, es elemental comprender -desde una postura crítica- la racionalidad política y educativa con que se justificaron, diseñaron e implantaron las reformas y los planes y programas de estudios que definieron la formación docente y sus efectos en los procesos formativos en la educación básica; al mismo tiempo, es importante definir la postura epistemológica en que se sustentarán y; en ese sentido, el posicionamiento teórico del estudio está fundamentado desde las contribuciones teóricas de las epistemologías del sur, como una posibilidad de explicación teórica de la realidad bajo una racionalidad explicativa del sur para el sur; en otras palabras, significa poder explicar-nos desde nuestra idiosincrasia sin depender de otras corrientes teóricas que responden a otros intereses.

Por otro lado, cabe mencionar que metodológicamente, el estudio está abordado desde el paradigma hermenéutico/interpretativo, utilizándose el método cualitativo, con la finalidad de hacer una revisión de los procesos formativos y sus repercusiones en la práctica docente, ya que se identificaron que desde los planes de estudios 1984, 1997 y 2012, mantuvieron una misma lógica en el diseño e implementación sustentado en la mirada funcionalista; por lo tanto, la propuesta en relación al análisis sobre los primeros hallazgos de la investigación, es transitar a una educación más crítica y consciente de los sectores más olvidados y desprotegidos, donde las realidades son muy complejas.

El objeto de estudio fue abordado desde una dimensión microsocial y accionalista para hacer cambios sustantivos en la práctica educativa, como recomienda Cabrera (2010, p.184); es decir que se delimitó el objeto de estudio para profundizar sobre las experiencias brindadas por los colaboradores, egresados de las IESFD en Chiapas, quienes no solo

interactuaron pedagógicamente a partir de una región delimitada -como es la zona alta de Chiapas-, sino que comparten profesionalmente las adversidades y las condiciones de marginación, pobreza y lengua, para desempeñar la práctica docente en la educación primaria; constituyendo el entramado tiempo, espacio, totalidad y coyuntura.

Asimismo, pretende comprender cómo se construye y reconstruyen desde sus propias trayectorias de vida, laborales y de rutinas; generando con esa dinámica repercusiones personales, profesionales y sociales tanto para los docentes y alumnos que se encuentran en ese contexto formativo. La región de estudio donde llevó a cabo la investigación estuvo delimitado a partir de los planteamientos teóricos argumentados desde la región plan-administrativa aportados por un lado por Palacios (1993); la región sede (co-presencia) por Giddens (1995) y por otro lado; sobre la región vivida con los trabajos de Baringo (2013).

De acuerdo con Guevara (2002), políticamente se identifican cuatro sexenios que permiten construir un recorte temporal y contextual para comprender la relación causal entre la política/política y la política/educativa, las cuales determinaron las reformas educativas tanto en la educación normalista como en la básica; toda vez que, respondieron a una política global determinada por entidades supranacionales como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI); ya que estas reformas incidieron en los procesos formativos tanto de la EN como en la EB y tienen como contexto de referencia político, la administración gubernamental en la etapa neoliberal de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000); posteriormente en el período de capitalismo globalizador, los sexenios de Vicente Fox Quezada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y el cambio de poder con la llegada de Enrique Peña Nieto (2012-2018) sexenio que complementan el análisis e interpretación del objeto de estudio.

Con respecto al objeto de estudio, éste está centrado en la formación docente a partir de los planes y programas de estudios 1984, 1997 y 2012, propuestos desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), permitiendo identificar a través de las experiencias docentes de los egresados de las IESFD, la articulación de su experiencia académica para la docencia y los programas de la educación básica y, sus efectos en los procesos formativos, para conocer en qué medida se cumplieron con los objetivos de formación para el ejercicio del desempeño docente; así como conocer sus repercusiones en los ámbitos:

- a) Personal: satisfacción formativa, desarrollo familia y seguridad socioeconómica.

b) Profesional: movilidad horizontal y docente (A-E; K1-K8); profesionalización y promoción académica.

c) Socio regional: efectos en los procesos de E-A; experiencia docente y logros.

Por otra parte, permite conocer las condiciones económicas, culturales e ideológicas donde desempeñan su práctica docente; asimismo, contribuye a develar sus efectos políticos/sindicales al pertenecer al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), este último concebido como un ente sindical, que determina en gran medida las decisiones que afectan los procesos educativos, que van desde el ingreso a las normales, las asignaciones de las plazas bases; pasando por las adscripciones laborales, la recepción de materiales y libros de textos gratuitos, así como el inicio y desarrollo de las actividades escolares.

Finalmente, no solo se identificarán en qué medida se promueven y articulan en la formación de los futuros docentes, el desarrollo de los conocimientos y destrezas para el dominio de habilidades y capacidades teóricos/pedagógicos/didácticos; sino de los requerimientos en función de los nuevos contenidos curriculares, las nuevas exigencias del mundo globalizado y conocer cómo repercuten en el contexto donde se insertan profesionalmente para potenciar a la niñez chiapaneca desde la perspectiva económica y sociocultural.

En esta lógica de reflexión, uno de los planteamientos problematizadores que se ha construido está sustentando en la concepción empírica de reconocer que, la preparación profesional académica y actualización constante, entendida como el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades pedagógicas de calidad que los docentes egresados de las IESFD, deben consolidar una formación para el ejercicio de la profesión docente, los cuales tienen repercusiones positivas o negativas en el logro académico de los niños de educación del tipo básico; por tanto, el nivel formativo profesional vinculado a la práctica docente, está articulado a las estrategias y mecanismos formativos y al modelo pedagógico desarrollado desde las instancias educativas para las IESFD.

Por lo tanto, uno de los principales factores que pueden explicar los bajos índices y resultados en los procesos formativos de la educación básica en Chiapas, están asociados con la formación docente que se reciben de las IESFD para el desempeño docente que matizados por el bajo desarrollo económico, social, político, ideológico, cultural, religioso y de acceso potencian un nivel de rezago y atraso educativo.

El recorte histórico -espacio/tiempo- del estudio estuvo determinado por la formación docente que recibieron de los planes de estudios 1984; 1997 y 2012, y está asociado a la

experiencia docente; en ese sentido, los participantes egresados del plan 1984 tienen entre 26 y 31 años de servicios; los profesores formados del plan 1997, mantienen una antigüedad de entre 11 y 20 años de servicios y; finalmente los docentes formados en el plan 2012, presentan una experiencia de entre 1 y 5 años de servicios.

Toda vez que, el modelo formativo para profesionales de la docencia vía IESFD, tienen su basamento en el siglo pasado han transitado vía reformas educativas con una perspectiva que se define en los perfiles de egreso, las trayectorias académicas y los objetivos formativos; el problema que se ha identificado es que no existe una correlación entre los planes de estudios de las diversas propuestas educativas que se ofertan desde la educación normal y sus efectos en los procesos formativos de la educación básica de la región de estudio.¹⁰

Con relación al objetivo general de conocer las repercusiones formativas, disciplinarias, personales, profesionales y sociales de los egresados de las IESFD, es fundamental abordar uno de los factores educativos asociados a los resultados de los aprendizajes de los alumnos en el nivel primaria, nos estamos refiriendo a la práctica docente, concepto que según Teijido de Suñer (s/f); sostiene que “la profesión docente es una función compleja, de clara significación social, cuyo sentido y significado no está claramente definido en tanto hay conceptos relativos a ella como concepciones acerca de la educación podemos encontrar”; por tanto, la forma que el docente defina su práctica profesional, dependerá de dónde haya sido formado y, cómo haya sido su proceso formativo, porque está asociado a las capacidades, habilidades, prácticas, reflexividades, sentidos y significados que haya configurado didácticamente dentro de una IESFD.

En ese sentido, dependerá del espacio (la IES) y tiempo (plan de estudios) en el que por un lado, se haya formado y, por el otro, donde haya realizado su práctica docente; en este orden ideas, no es lo mismo practicar en una comunidad rural de la sierra chiapaneca, donde las condiciones de pobreza, miseria y marginación, aunado a la falta de dominio del código lingüístico son más complejas que, en una zona urbanizada donde evidentemente hay mejores oportunidades socioeconómicas para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio también considera objetivos particulares que permiten analizar la formación docente que recibieron en una de las IESFD y, sus efectos en los procesos formativos en la educación básica; esto es indispensable, porque posibilita acercarse a una de las

¹⁰ En el capítulo 2 se profundiza con mayor detenimiento la lógica de la construcción de la región formativa docente; espacio donde se argumentará este concepto desde la mirada de Giddens (1995).

categorías conceptuales fundamentales como es la práctica docente, esto con el propósito de identificar las condiciones socioregionales en que se desarrolla dicha práctica; al mismo tiempo, tiene la intención de reflexionar la posición y militancia sindical asumidas por los colaboradores, con el fin de conocer las percepciones que tuvieron al ingreso al servicio y la visión que en el devenir del tiempo mantienen dentro y fuera del SNTE y, finalmente, conocer las repercusiones en los procesos formativos de la niñez chiapaneca.

Analizar la formación académica de los egresados de una de las IESFD, facilita reconocer los efectos de la práctica docente en las escuelas de educación primaria de la región V altos tsotsil tseltal, ubicado en los municipios de Zinacantán y San Juan Chamula de Chiapas; asimismo, contribuye a responder uno de los planteamientos problematizadores sobre las condiciones para desempeñar la práctica docente y sus efectos en los procesos formativos en la educación básica en tiempos de pandemia. Por otro lado, favorece conocer la formación de origen de cada co-investigador; identifica las estrategias y mecanismos formativos desarrollados bajo el modelo educativo vigente; asimismo, determina el grado de articulación entre los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas tanto pedagógicas, como didácticas del plan y programas de estudios en la educación normal y sus repercusiones en la básica.

La formación continua es fundamental para cualquier campo profesional; más aún para el campo educativo, donde se ha identificado una serie de debilidades formativas, por lo tanto, en la medida que los egresados mantengan niveles elevados de profesionalización, podrán solventar esos vacíos formativos y estar actualizados a los cambios educativos vía reformas educativas; en ese sentido, implica formarse de manera permanente, estar a la vanguardia y mantener una práctica docente acorde a las necesidades del contexto donde se encuentren laborando.

Por último y no menos importante, reflexionar la importancia de una formación con competencias docentes y articulados a los problemas donde se desempeñan; toda vez que inciden favorable o desfavorablemente en los procesos de aprendizajes de los niños chiapanecos que habitan en dos de los municipios con menor índice de desarrollo humano y social y, como consecuencia, potenciar u obtener bajos niveles de logro académico, que tendrá efectos en su vida cotidiana a largo plazo; finalmente, estos son los argumentos, que sustentan la importancia de dar cuenta a través de los estudios regionales, ya que son unas de las opciones de la investigación científica que permiten no solo comprender, sino interpretar y explicar la realidad de una región determinada por las condiciones más adversas económica, social y culturalmente.

1.1.1 Orígenes de la educación normal en México

La educación normal nace como una posibilidad de proporcionar atención y servicio educativo a regiones campesinas, rurales, marginadas, olvidadas, sin desarrollo social y económico; en ese sentido, se plateó la necesidad de la formación de maestros a través de las escuelas normales para atender las necesidades educativas en zonas de difícil acceso y alejadas de las ciudades; al mismo tiempo, se buscó que tuvieran un impacto sociocultural y económico; toda vez que, el docente no solo es considerado como uno de los agentes de cambio social; sino también transmisor cultural dentro de una sociedad determinada.

Así se puede identificar que, para el caso de los mexicanos, el profesor es un intermediario fundamental en la herencia sociocultural; así como, un maestro en la formación del tipo de ciudadanos que requiere la sociedad mexicana, como argumenta Curiel, (2011, p.428) al sostener que “los primeros maestros fueron clérigos y la formación estaba dirigida a un sector exclusivo de la sociedad y al crecer la demanda, hubo la necesidad de incorporar a estudiantes adelantados (monitores) para que estos a su vez instruyeran a otras diez o veinte personas”; cabe mencionar que en ese contexto histórico, político y educativo, la iglesia tenía injerencia en los procesos educativos y estaban vinculados a la idea teológica.

En ese sentido, Curiel (p.429) argumenta que no fue hasta 1823, cuando se instituyó la escuela normal lancasteriana en la Ciudad de México; escuela que aplicó sus programas de estudios bajo una concepción conductual, centrándose en la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética; posteriormente en 1824, la normal de Oaxaca inició funciones académicas; dos años más tarde, en 1826 abre sus puertas la normal de Zacatecas y Jalisco lo hace en 1828, reproduciéndose finalmente en las demás entidades federativas.

La educación normalista contempló la posibilidad de enarbolar los principios de la ideología liberal, fundamentado en el pensamiento positivista, propiciando el desarrollo económico y social; pero particularmente, dentro del campo de la educación a través de la creación de instituciones y programas que reconfiguraron el discurso pedagógico moderno.¹¹ El normalismo se instituyó bajo la protección de la Universidad Nacional de México (UNM)¹² como una expresión de un proyecto político-cultural, integrando las aspiraciones de la época en el contexto educativo: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a la unidad, la científicidad y el pragmatismo.

¹¹ Se entiende a aquella centrada especialmente en los nuevos métodos y técnicas de la enseñanza.

¹² Hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Después del movimiento independentista de México; enmarcado por un contexto de inestabilidad, pobreza y deterioro económico, se perfiló la intención de coadyuvar en la construcción de un proyecto de nación más justa e igualitaria. En ese escenario, la educación se vio fuertemente afectada, por las condiciones socioeconómicas del país; sin embargo, la preocupación por organizar un sistema educativo y ofertar a través de las escuelas, una educación para todos los ciudadanos; se afianzó la educación básica mediante las políticas liberales, abanderando la libertad de enseñanza.

Por su parte, Ducoing, (2004, p.41) argumenta como una de las primeras experiencias formativas en la educación normal, fue la creación de la Compañía Lancasteriana en 1822 en la ciudad de México; era una institución de origen privado, con los mejores estándares de capacitación, dedicados a implantarse dentro del sistema de enseñanza¹³ mutua, adquiriendo relevancia porque esta compañía constituyó un primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y; también representó, un primer paso para la formación de docentes.

Más adelante Ducoing, (2004), menciona textualmente que:

En 1823, la Compañía Lancasteriana instauró la segunda institución bajo el nombre de Filantropía, escuela que se encontraba organizada metodológicamente en tres ejes centrales, que operaban bajo el sistema de enseñanza mutua: a) de primaria (lectura, escritura, aritmética y catecismo); b) de artes y oficios (dibujo, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad) y por último; c) la de enseñanza normal, destinada a preparar a los maestros para las primeras letras a través de un curso semestral, en el que se abordaba la teoría y la práctica de la enseñanza ahí privilegiado. (p.42)

Por tanto, los maestros que eran formados -bajo previa solicitud- debían desarrollar el sistema de los pueblos para enseñar las letras en lugares remotos, logrando el apoyo del gobierno debido al éxito de la metodología que utilizaban, ya que era económica y rápida. En ese contexto Meneses (2002) sostiene que las actividades del maestro rural tenían tres intencionalidades básicas:

La primera como capacitación agrícola y de labores sociales; la segunda, como agente cultural (modificación de hábitos) y; finalmente como gestor político y social, dentro y fuera de la comunidad, lo que repercutió en la posibilidad de movilizar

¹³ El sistema Lancasteriano operaba con base a la selección de los mejores estudiantes, quienes previa capacitación, habrían de fungir como profesores de grupos de niños compuestos aproximadamente por diez niños.

gestiones no solamente de la comunidad donde se desempeñaban, sino que proporcionó las bases para organizarse política y sindicalmente en el tiempo. (p.75)

Esto explica en gran medida los orígenes del normalismo y el papel educativo en la sociedad mexicana, principalmente en zonas marginadas y rurales donde no llegaba la educación formal; por lo tanto, desde la perspectiva de llevar educación a zonas rurales, se fueron creando durante todo el siglo XIX las primeras instituciones normalistas.

En este orden de ideas, se puede identificar una proliferación para la educación normal en varias entidades del país, como argumenta Gordillo (2006, p.103); aperturándose escuelas que ofertaron la carrera docente como fueron el caso de Jalisco; Oaxaca; Zacatecas; Chiapas; Yucatán; Colima y Veracruz; de este conjunto destacó, la Escuela Modelo de Orizaba, porque llegó a contar con el Plan de la Academia Normal de Orizaba, caracterizándose por tener líneas temáticas como: ciencias pedagógicas; psicología y lógica; pedagogía especial –naturaleza y fin de la enseñanza-; contenido y metodología de la enseñanza; causando un furor por abrir escuelas en las entidades sin una planeación a futuro.

Estas decisiones gubernamentales de abrir centros formativos sin ninguna estrategia en prospectiva, generó dos situaciones; la primera fue que al aumentar el crecimiento poblacional, evidentemente creció la demanda educativa del tipo básico y; la segunda, que a partir del crecimiento de la demanda, hubo la necesidad de contratar profesores de manera improvisada, ya que no existía un sistema de formación para el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, no fue hasta 1867, cuando el partido liberal triunfa sobre el partido conservador, se comienza a gestar una lucha de carácter político e ideológico que marcaría la orientación de la educación del país durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Se trataba del positivismo, movimiento imbricado al proyecto liberal de la época, llegando a convertirse en la posición hegemónica, es decir, se generó una fórmula política y filosófica dominante: positivismo y liberalismo, se complementaron, aunque no sin disputas, crisis, alianzas y rupturas; en ese sentido, el positivismo como sostiene Zea (1968) representó un instrumento al servicio de la educación, eliminando el desorden de la metafísica o el orden de la teología. Así pues, se justificó el papel del maestro como un actor clave del desarrollo escolar, social y económico, tal como lo planteó Justo Sierra, diputado y profesor de Historia, como citado por Ducoing (2004)

Un maestro no solamente es un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita pues, no solamente de la ciencia, sino del método... carecemos de profesores; es

necesario hacerlos... para no carecer de la semilla de la instrucción, que posean el instrumento propio para comunicar a los niños y a los jóvenes. (p.45)

Bajo estas condiciones y necesidades de formar profesores exclusivamente para la atención educativa, se estableció la Escuela de Altos Estudios (AEA); institución que habría de albergar otra institución dedicada exclusivamente a la formación para la docencia; por tanto, la escuela normal tendría la tarea de fortalecer la formación docente.¹⁴ En esta lógica la estrategia política, permitiría convertir en una nueva escuela mexicana destinada a formar un tipo de ciudadano para desenvolverse en una sociedad cada vez más dinámica.

La fundación de la EAE y la UNM, representaron la recuperación no solo del aspecto humanitario; sino particularmente de la filosofía habían incorporado y fortalecido la pedagogía en las aulas universitarias. No obstante, aunque las escuelas normales surgen con una dependencia universitaria, la naciente institución tuvo que padecer, por un lado, los impactos de la política-económica del país (lucha armada del movimiento revolucionario) y, por el otro, las luchas por el control educativo, por parte de sus adversarios, aduciendo la inutilidad de la última y la condición prematura del primero.

Finalmente, continua mencionando Ducoing (2004, p.52), que las nulas relaciones entre la Secretaría de Educación Pública y la universidad; las cuales habrían sido motivo de roces y fricciones políticos y; en algunos casos de tratos y negociaciones; no obstante, sería hasta mayo de 1929, cuando se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma y; dentro de esta, la separación de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela de Graduados, quedando de esta forma como dependencias universitarias con estructuras y funciones particulares.

1.1.2 Reformas educativas en la educación normal y su implantación en la educación básica

Este apartado está construido a partir de dos elementos analíticos; el primero referido a las reformas implementadas en la educación básica y normal; mientras que el segundo se enfoca en los catedráticos que se encuentran formando a los nuevos cuadros para el ejercicio de la docencia en las IESFD. El desarrollo de las escuelas normales en México, han estado contextualizados por dos cuestiones elementales; por un lado, por la necesidad de formación de cuadros docentes para dar atención y servicio educativo a zonas rurales, marginadas y desfavorecidas socialmente y; por otro lado, la creación de instituciones y/o

¹⁴ Aun cuando ya existían escuelas normales que formaban para la docencia; estos eran insuficientes y en algunos casos, los profesores que dictaban las cátedras de jurisprudencia, medicina, ingeniería, entre otras, eran voluntarios.

escuelas normales bajo la rectoría del Estado, caracterizado por la lógica en que se toman las decisiones en materia de política; políticas que impactan en la educación desde las reformas educativas y el diseño de los planes de estudios que se imparten desde las IESFD;

La rectoría con una visión desde la perspectiva funcionalista; donde se antepone la política educativa y los intereses del Estado para la aplicación de los modelos y planes educativos; en ese sentido, se sostiene que debería privar una mirada más académica, tomando en consideración a los actores que se encuentran frente a grupo; es decir, que las propuestas deberían de emanar de los agentes que se encuentran al frente de los procesos formativos y tomando en cuenta esas necesidades y las condiciones económicas, de marginación, pobreza, exclusión y ventajas del contexto urbano.

Una de las desventajas y problemas de acceso a las comunidades, es la articulación de los PPE de la educación normal y básica, como se explicará en líneas posteriores, revelando lo que De Souza (2005) sostiene cuando plantea que:

Un hecho en la realidad -social y por supuesto educativa- como un cambio hacia la transición paradigmática entre la modernidad cansada y exhaustiva a una posmodernidad entreguista que ha transformado la sociedad en un mundo globalizado, donde los intereses de las minorías poderosas no responden a las necesidades de la mayoría que se encuentran desprotegidos y en pobreza, aglutinados en políticas económicas y educativas dentro de un proceso homogeneizado. (p.18)

En otras palabras, las propuestas formativas para los futuros docentes que egresen de las IESFD, quienes se desempeñaran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el tipo básico, deben emanar desde y en la experiencia; conocimiento; formación y práctica docente de los actores que se encuentran enfrentando los problemas políticos, sociales, culturales, económicos y evidentemente pedagógicos para proponer alternativas incluidas en dichos planes y potenciar los procesos formativos en el nivel académico en cuestión.

Analizar las reformas educativas del sistema educativo nacional;¹⁵ así como los planes de estudios que se ofertan desde las IESFD y, su articulación con la educación básica es fundamental para conocer la evolución y transformación que ha sufrido a lo largo del último tercio del siglo XX y de las primeras dos décadas del siglo XXI; en ese sentido,

¹⁵ De acuerdo a la ley general de educación (2019) el sistema educativo nacional está compuesto por tres tipos educativos: 1. Del tipo básico; 2. Del tipo medio superior y; 3. Del tipo superior; de estos se desprenden los niveles: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado. Cfr. Art. 35, numeral I y II.

es necesario conocer cuáles fueron las políticas educativas impulsadas desde Estado mexicano; así como, las racionalidades en el proyecto de construcción de los planes y programas de estudios y sus repercusiones socioeducativas en el proceso de inmersión y aplicación dentro de la educación básica.

Por tanto, se identifican siete reformas educativas para la educación normal y cinco reformas a la básica, generando cambios pedagógicos en ambos niveles; por tanto, el análisis estará gravitando en torno a la articulación entre ambos planes de estudios, porque es necesario conocer la malla curricular, revisar las propuestas que le anteceden y dan sustento a dichas transformaciones desde el punto de vista generacional.

La lógica que ha imperado en las reformas educativas tanto a la educación básica como de la educación normal, desde las primigenias experiencias ha sido reformar al primero al tipo básico y, posteriormente al superior; en ese sentido, ha generado como consecuencia una desarticulación entre las necesidades de la educación básica y las competencias disciplinarias y profesionales que se desarrollan en las IESFD; toda vez que las decisiones para el diseño, aplicación e implantación ha sido desde la política; tal como sostiene González (2018) con relación a las elecciones de 1970; exponiendo que las decisiones en ese momento histórico, se debieron a una serie de movimientos sociales¹⁶ que condujeron a realizar cambios sustantivos a partir de las condiciones económicas y políticas que imperaba en el contexto nacional.

En ese contexto de movimientos sociales, el campo educativo fue uno de los ámbitos donde se resintió las demandas y manifestaciones sociales; toda vez que, a partir de esas decisiones, se realizaron reformas fundamentales a la educación de la sociedad mexicana; en ese entorno, Larrauri, (2005) argumenta cómo bajo ese escenario se plantearon las dos primeras reformas a la EN; la primera en 1972, bajo una visión con la intención de ampliar el desarrollo social y educativo, promovido por los movimientos sociales del momento, provocando en la nueva administración, una política reconciliadora en función de las necesidades y protestas sociales; la propuesta fue concebida en el contexto de la reciente matanza de los estudiantes de Tlatelolco, previo a los anteriores problemas sociales; en ese sentido, Echeverría Álvarez (1970, p.5) como citado por Larrauri (2005) mencionó:

Nuestro tiempo desafía, en todos los países, la eficacia de la escuela. Una educación estática puede ser germen de discordia y retroceso. Hagamos de cada

¹⁶ La caravana del hambre de 1951; Movimiento de campesinos de Morelos 1954; Movimiento de Ferrocarrileros de 1958; Movimiento de Liberación Nacional 1961-1967; Movimiento del Médico 1966 y Movimiento del 68, entre otros.

aula un agente dinámico del cambio social, del progreso científico y del desarrollo económico, para que sea baluarte de soberanía y fuente de patriotismo constructivo. Que surja de la escuela la nación que ambicionamos ser. Una auténtica reforma exigen revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guíen la docencia. (p.96)

Al mismo tiempo, el discurso político para la educación planteada desde el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1973) de la reforma educativa de 1973, en el artículo 2º argumentaba la necesidad de reformar la educación para garantizar la transformación del país, en ese sentido, menciona que:

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar, la cultura, el proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad. (p.1)

Asimismo, el artículo décimo estableció como prioridad lo siguiente: “los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales”; por tanto, se fundamentan en la lógica de formar individuos para fomentar la movilidad social a través de la formación profesional permanente y promover el desarrollo económico, tomando como ejes la ciencia y el desarrollo tecnológico del contexto social en el momento histórico en que se desenvuelven.

Como se puede observar, las condiciones socioculturales, políticas y económicas dinamizaron cambios en las reformas de la educación básica y, por ende en la normal; toda vez que se hizo evidente la necesidad de una formación imbricada con los objetivos formativos en términos de un modelo ciudadano acorde al desarrollo económico, dinamismo y movilidad social para satisfacer las necesidades y cuestionamientos hacia los movimientos mencionados con anterioridad; en ese sentido, los cambios ejercidos desde la política-política que ejerce poder sobre la política educativa.

La tercera reforma curricular a la educación normal sustentada en el DOF (1984) menciona en el sexto párrafo que:

Tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Coordinación de la Educación Superior definen a la educación normal como del tipo superior, lo que sirvió de fundamento legal a la expedición del acuerdo presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984, por lo que dispone que dicha educación, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá

el grado académico de licenciatura y requerirá como antecedente propedéutico el bachillerato.

Con esta reforma, las instituciones formadoras para el ejercicio de la docencia obtuvieron el rango de licenciatura, pasando a denominarse IESFD; estos cambios a la reforma argumentaban el inicio hacia una nueva etapa y se hablaba de una revolución educativa en términos de: a) Elevar la calidad a partir de la formación integral del docente; b) Racionalizar el uso de los recursos; c) Ampliar el acceso a servicios, priorizando las zonas desfavorecidas; d) Vincular la educación con el desarrollo social; e) Regionalizar la educación básica y normal, para posteriormente desconcentrarla de la ES y; f) Desarrollar la participación de los actores escolares, fundamentándola en una teoría sociocultural.

La cuarta reforma curricular para las IESFD, se presentó con el plan de estudios de 1997, tuvo su origen en las decisiones generadas a partir de la firma entre el Gobierno Federal, representado por la SEP y el SNTE, fungiendo como testigos de honor los gobernadores de las entidades federativas, firma que se llevó a cabo el 18 de mayo de 1992, enmarcado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y, decretado en el DOF (1992), generando el plan de estudios 1993 para la educación básica; en torno a este acuerdo político/educativo estuvieron gravitando cuatro políticas orientadoras: 1) la transformación y reestructuración el sistema educativo nacional; 2) la reorganización de los contenidos educativos; 3) la revalorización de la función social del magisterio y; 4) la participación social en la educación; dando los primeros pasos para que por lo menos en los documentos oficiales se pudieran mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas y sentar las bases para la gestión escolar de la educación básica.

En el año 2002, hubo un intento de reforma por parte del Estado mexicano, que solo quedó en las buenas intenciones, suscrita en el documento denominado “compromiso social por la calidad de la educación” firmado entre el gobierno federal y las entidades federativas, pero que no impactó en la calidad de la educación, toda vez que no se explicitó con qué recursos se lograrían; propiciando las condiciones para un proceso de transformaciones curriculares, concluyendo con el plan de estudios 2011 para la educación básica y plan de estudios 2012¹⁷ para la educación normal.

La quinta reforma a la educación normal como se mencionó en el párrafo anterior fue en 2012; esta modificación curricular, tuvo su origen en un complejo proceso de transformación a los programas educativos en todos los tipos educativos, vinculados a la

¹⁷ Cfr. Plan de estudios 2011. Educación básica. Documento Rector. Secretaría de Educación Pública. México D.F. p.17.

Alianza por la Calidad Educativa (ACE; 2008), acuerdo estructurado bajo el modelo educativo basado en competencias (EBC);¹⁸ sustentado en las recomendaciones de la Comisión Europea; dando inició en México con la reforma a los planes de estudios para el nivel preescolar en el año 2004; posteriormente, para el año 2006 se reformaron los programas para del nivel secundaria y; finalmente el año 2009¹⁹ iniciaron los trabajos de reformas curriculares al nivel primaria, mismas que culminaron dos años más tarde, concluyendo el ciclo de reformas con el plan de estudios 2011 (vigente), planteando la articulación de la educación básica, fundamentado en el Acuerdo 592.

La propuesta curricular de 2011 de la educación básica, tuvo como característica principal el modelo basado en competencias, con una cualidad para potenciar las capacidades, habilidades y destrezas de un estudiante a través de un proceso formativo para facilitar el tránsito al mercado laboral y fortalecer los procesos económicos; en ese sentido, Haygroup, 1996 como citado por Barraza (2016) afirma que “la competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p.41), esta definición evidentemente está relacionado con los resultados a largo plazo de un complejo proceso formativo, iniciando en la educación básica y culminando en la superior, donde los alumnos desarrollan como parte del trayecto formativo, no solo conocimientos, habilidades y destrezas, sino que se desarrollan en todas las esferas de la vida²⁰ que repercutirán en los ámbitos personales, profesionales, familiares al insertarse en el mundo económico, laboral y social en un promedio de 20 a 25 años.²¹

Partiendo de esa lógica, este modelo pretendió desde el discurso político y educativo, justificar la implementación para la formación de niños desde el tipo básico al superior, desarrollar sus capacidades y destrezas para la resolución de problemas de la vida cotidiana y habilidades para tomar decisiones personales; así como, facilitar su inserción al mundo laboral; bajo este esquema educativo, para el año 2017 se aprobó un nuevo plan de

¹⁸ El sistema adoptado por el estado mexicano fue el modelo educativo por competencias; también es importante aclarar que este modelo no es exclusivo del tipo básico, sino que estuvo permeando en todo el sistema educativo, toda vez que se reformaron la educación media superior (RIEMS) y en algunas universidades de carácter público alinearon sus los planes de estudios bajo este modelo que para el caso de otros países, específicamente de los europeos este modelo ya era obsoleto, toda vez que estaban trabajando con el modelo axiológico, lo que plantea la necesidad de recuperar los valores en los procesos de formación de las nuevas generaciones.

¹⁹ En 2009 se construyeron los programas de primero y sexto grado; en 2010 segundo y quinto grado y 2011, tercero y cuarto grado.

²⁰ Biológico, físico, emocional, intelectual y espiritual

²¹ Es lo que dura la formación de una generación desde educación inicial, pasando por la básica, media superior, hasta la ES.

estudios para la educación básica denominado aprendizajes claves (vigente); dentro de esta nueva propuesta solo se diseñaron y construyeron los programas de estudios para el caso del nivel primaria de primero a cuarto grado; no obstante, la solución desde las autoridades educativas, fue tomar los programas de quinto y sexto grado del anterior plan de estudios 2011 para realizar el trabajo de aula.

El ideal educativo del plan de estudios 2017 (vigente en el ciclo escolar 2022-2023), es desarrollar las habilidades para identificar retos y oportunidades en entornos competitivos dentro de los contextos nacional e internacional; sin embargo, con la nueva administración del sexenio 2012-2018, habría una nueva reestructuración educativa en función de los desacuerdos con el magisterio nacional que cambiaría las cualidades, características y rasgos que se plantearon con la penúltima reforma educativa.

La sexta reforma educativa para la educación normal con el plan de estudios 2018 (vigente en el ciclo escolar 2022-2023) está sustentado en los acuerdos del actual presidente de México Andrés M. López Obrador en Guelatao, Oaxaca, anunciado el 12 de mayo de 2018, en los “10 compromisos por la educación” (boletín de campaña-057) resaltando el fortalecimiento a la educación pública entre ellas, la educación normal, con el objetivo de coadyuvar en la actualización de los docentes sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, la última reforma impulsada el ciclo escolar 2022-2023, se encuentra operando de forma piloto en 960 escuelas a nivel federal, dando como consecuencia que, por primera vez en la historia de la educación mexicana, estén operando tres planes de estudios a la vez; el plan 2011 con los programas de 5º y 6º grados; el plan 2017 con los programas de 1º a 4º grado y, el plan piloto de la propuesta de 2022.

Cabe mencionar que los problemas de la anterior reforma educativa impulsada por la administración del expresidente Enrique Peña Nieto; generó mucho encono entre el magisterio nacional; toda vez que tuvo como características gravitatorias dos situaciones; la primera es que se asistió a un nuevo paradigma en materia de evaluación educativa; paradigma disfrazado de cambios educativos que permeó una nueva forma de regulación laboral/administrativa, donde el magisterio no tuvo más opción que evaluarse como parte de la política educativa y; la segunda, fue una reforma laboral agresiva, regresiva y punitiva; toda vez que dejó en la indefensión al magisterio nacional. Aun cuando desde el discurso oficial se planteaba que el único culpable de la mala calidad educativa en el país era el maestro, también lo es el Estado, porque son producto del mismo sistema; sencillamente

porque fueron formados en una IESFD, evaluados y contratados bajo los esquemas de la política educativa promovidas desde el propio gobierno.

Una de las consecuencias de esa política punitiva, fue la resistencia por parte del gremio magisterial, quienes tuvieron la capacidad de revertir los efectos colaterales de esa reforma educativa al grado de promover un frente que mantuvo un rechazo generalizado entre el magisterio a ser evaluados; en un sondeo realizado a docentes de escuelas urbanas y rurales de la periferia de la capital chiapaneca, sobre la participación e la evaluación de desempeño; llamó la atención dos argumentos que sobresalieron en los docentes frente a grupo del nivel primaria; por un lado, el temor generalizado a ser evaluados (exhibidos).

El segundo, la falta de uso de estrategias de evaluación en la educación de tipo primaria; aunque hubo argumentos donde se mencionan conocer los instrumentos de evaluación,²² al cuestionar sobre las técnicas más utilizaban para evaluar el desempeño de sus alumnos, manifestaron que no utilizan dichas estrategias, porque no es una práctica cotidiana; es decir, en el discurso manifiestan conocerlo, pero en la práctica no se ejercen; por lo tanto, esas problemáticas aunadas a la postura sindical de varias entidades del país, en ese sentido, es fundamental reflexionar sobre las metodologías para el ejercicio de la práctica docente.

Ahora bien, un segundo elemento de análisis está enfocado en los catedráticos que se encuentran laborando al interior de una IESFD, porque como formadores de formadores, es de suma importancia no solo conocer y dominar el plan de estudios de la educación normal, sino también de la básica vigente; sino articularlos en sus procesos formativos para garantizar una sólida formación teórica, técnica y metodológica que potencie los procesos de enseñanza en las aulas de las escuelas primarias y; la segunda, es que los egresados normalistas deben profesionalizarse continuamente para llenar los vacíos formativos que pudieran tener a través de la experiencia profesional por un lado y; por el otro, por medio de procesos de actualización y capacitación constante como se reflexionará en líneas posteriores.

A manera de cierre de este apartado y como primer acercamiento al objeto de estudio, es fundamental para la implementación de cualquier reforma educativa, contar con el consenso de uno de los actores educativos elementales como es el docente; por tanto, se identifica que la actual administración que inició en el 2018 y que tuvo como coyuntura

²² Argumentaron conocer las listas de cotejo, observación, portafolios de evidencia, rúbricas, exámenes, bitácora, entre otros.

política el cambio de gobierno, es un indicador que infiere que la estructura gubernamental le está apostando a la aplicación de una nueva propuesta de reforma educativa (La Nueva Escuela Mexicana), en acuerdo entre el gobierno federal y el SNTE. Finalmente, para el ciclo escolar 2022-2023, está en marcha el Plan y Programas de Estudios 2022, siendo la primera vez que ambos planes de estudios (Normal y Básica) inician sus procesos formativos al mismo tiempo.²³

1.2 FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La formación profesional de los docentes y su vinculación con la práctica profesional, es fundamental para explicar las repercusiones en un contexto diferenciado por variables económicas, políticas, sociales y culturales; por tal motivo es imperante comprender las realidades en este momento histórico y dar cuenta con una objetividad sobre las condiciones de la región de estudio que está en constante dinamismo, generando cambios sociales y educativos con efectos en todos los ámbitos del desarrollo humano y social.

Los cambios antes mencionados no surgen a partir de un proyecto de nación como podría pensarse, sino que están sustentadas en una lógica exógena, fundamentada en proyectos geopolíticos y económicos a nivel global y regional, con efectos en las decisiones de tipo político-político y educativo -vía reformas educativas- repercutiendo en la formación y habilitación dentro de las IESFD en un primer momento y, posteriormente en el desempeño docente, como argumenta Steve en Tenti (2007); al sostener que:

Se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar, el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y sectores económicos y financieros...el segundo, el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decreto... y, un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo en las aulas (p.21)

Para entender la lógica de inserción de un cambio de proyecto de esta magnitud, es indispensable comprender el proceso de implantación en el estado-nación (mediante políticas) y, sus consecuencias de manera práctica en los procesos formativos de la educación básica; el primer contexto explica las imposiciones externas a partir de la pertenencia a organismos supranacionales que hacen recomendaciones-imposiciones como es el caso de Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) Organización de Estados Americanos (OEA) entre otros, fundamentado en la necesidad de un cambio

²³ Ambos planes de estudios 2018 y 2022 no forma parte de la investigación.

social; pero particularmente en los sistemas de producción que inciden en la economía; el segundo, se refiere al contexto político y educativo; así como a la racionalidad con que se toman las decisiones para el diseño e implementación de los planes y programas de estudios en todos los tipos, niveles y modalidades, con un perfil de egreso acordes a los intereses de países hegemónicos que controlan los organismos supranacionales y; finalmente el tercer contexto donde se desempeña uno de los actores elementales -el docente- para lograr el proceso de implantación a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a ello, es la pertinencia de analizar la lógica para la toma de decisiones en la política educativa, entendida como la instancia que determina en mayor o menor grado, los criterios, procedimientos y diseño de los planes y programas de estudios en cualquier tipo, nivel y modalidad. Ahora bien, como se ha venido argumentando, la política educativa a su vez responde a las políticas públicas y ambas responden a los intereses de la política económica.²⁴

El recorte espacio-tiempo para delimitar el objeto de investigación está situado en el contexto de implementación de los planes y programas de estudios 1984, 1997 y el 2012, planteando la formación docente como problema de investigación y abordado desde una mirada crítica, sustentado en las aportaciones de Boaventura de Souza, Enrique Russel, Aníbal Quijano, Zemelman, Walter Mignolo, entre otros; autores con una vasta producción posicionada en la corriente crítica, postura teórica que será base para analizar y explicar la lógica funcionalista en que se han delineado y ejecutado las políticas educativas y las reformas en la educación normal y básica.

Para comprender cómo fueron impuestos vía reformas educativas cada uno de los planes de estudios -1984, 1997 y 2012- en las IESFD, es necesario recuperar las justificaciones planteadas desde la teoría del capital humano y económico para la educación basado en competencias, apostándole a la adquisición de competencias desde la educación básica hasta la universidad, con la finalidad de garantizar una formación calificada de acuerdo a las necesidades de los empleadores; utilizando la escuela y al docente como medio para facilitar la transición de los estudiantes al mercado laboral; en

²⁴ En los países capitalistas como México, lo que determina la aplicación de la política educativa de manera particular y; políticas públicas en general, es la política económica; así podemos identificar que, la planeación de la cuestión económica tiene influye en el diseño y la construcción de las políticas públicas; en esta lógica, lo primero que se planea es el desarrollo económico y posteriormente el desarrollo social; con base a esto, se generan y desarrollan en la política pública y dentro de estas últimas, se encuentra la política educativa.

ese sentido, el modelo educativo acreditaba conceptos como calidad educativa, modelo en competencias, saber (conocimiento); saber hacer (habilidad); saber ser (actitud) y poder ser (aptitud); gestión; organización y administración educativa, entre otros, desde esta perspectiva se sustentaron en los trabajos de Schultz, Perrenoud, Tobón.

1.2.1 Formación docente: punto de partida para la práctica docente

Para desarrollar el proceso de comprensión del objeto de indagación fue fundamental analizar y reflexionar las categorías de análisis surgidas de las entrevistas y articuladas a los conceptos teóricos, permitiendo explicar el objeto de estudio; en este caso, la formación y la práctica docente; por tanto, fue indispensable organizar, clasificar, depurar, analizar y reflexionar los datos obtenidos empíricamente, para posteriormente sustentar los argumentos de los primeros hallazgos y resultados. Ahora bien, para poder entender la lógica en que está sustentada el problema de investigación, fue necesario deconstruir los conceptos centrales de la investigación en función del posicionamiento crítico.

Asimismo, se diseñaron y construyeron dos instrumentos permitiendo la obtención de la información por parte de los colaboradores; en ese sentido, el primer instrumento fue un cuestionario cerrado de 34 preguntas el segundo una entrevista semiestructurada. El cuestionario fue diseñado en 6 secciones:

1. Datos generales; en esta sección se presentan los datos como edad, sexo, estado civil y las personas que dependen económicamente del sujeto de estudio.
2. Adscripción laboral; se aportan datos de su ubicación laboral, la antigüedad en el servicio docente; la zona y el sector a la que pertenece; así como si se ha desempeñado en otro tipo educativo.
3. Formación académica: permiten identificar el dominio teórico/técnico y metodológico relacionados con su origen socioeconómico y su vinculación con la práctica docente.
4. Desempeño docente: se recupera información sobre la práctica profesional, el grado y tipo educativo en donde se desempeña y las condiciones socioregionales de su desarrollo profesional y el sector en que se desenvuelve; así como el uso y dominio de la planeación educativa.
5. Participación sindical: permite conocer colaboración con el SNTE; saber cómo se asumen como parte del magisterio nacional y cómo se posicionan entre el sindicato y su desempeño profesional.

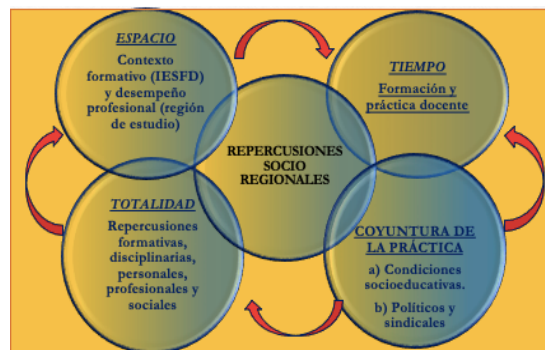
6. Actualización académica: aporta información sobre actualización, capacitación y profesionalización relacionada con la práctica docente; dominio de áreas pedagógicas, didácticas y evaluativas.

Dichas secciones permitieron establecer variables con una correlación entre las condiciones socioeconómicas de origen; la formación académica para el desempeño profesional; así como, la reflexión de la práctica docente frente al aula; también proporcionó información sobre el papel del magisterio; así como sus consecuencias dentro del proceso educativo y, sus repercusiones en los procesos formativos en el nivel primaria.

En relación al segundo instrumento denominado guía de entrevista, fue construido con 36 preguntas abiertas, abordando desde los motivos para el ingreso a una IESFD hasta las formas de trabajo durante la pandemia; se recuperó información relacionada con sus experiencias formativas; la experiencia sobre el ingreso al servicio docente; sus expectativas; así como el abordaje de sus procesos formativos en el contexto de la pandemia; su militancia sindical y sus efectos en su desempeño docente.

Por otro lado, fue fundamental tener claridad sobre los conceptos centrales en tanto problema y objeto de estudio, los cuales estuvieron gravitando en torno a la contrastación de las referencias conceptuales con los datos empíricos obtenidos vía instrumentos, identificándose los siguientes conceptos claves:

- Región formativa docente. (Espacio)
- Región de la práctica docente. (Espacio)
- Política educativa. (Tiempo)
- Formación docente. (Tiempo)
- Práctica docente (Coyuntura)
- Práctica sindical. (Coyuntura)
- Proceso social (Totalidad)
- Repercusiones personales, profesionales y sociales. (Totalidad).



La política educativa como se ha podido analizar, permite comprender y dimensionar la lógica en que se toman las decisiones desde el gobierno en turno; así también se puede apreciar los efectos en los procesos socio educativos tanto de la educación básica y normal; en ese sentido, se analizan las motivaciones en que se sustentan las reformas educativas identificando un patrón en una racionalidad política-educativa, que responde a las condiciones y políticas supranacionales en función del modelo económico del país.

El primer concepto central que gira en torno al proceso de investigación es la RFD²⁵ entendido como el espacio donde confluyen los procesos formativos para el ejercicio de la práctica docente donde mantienen ciertas condiciones de homogeneidad en términos de la habilitación de conocimientos, habilidades y destrezas docentes que generan procesos pedagógicos/didácticos de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica; el cual se compone de dos elementos fundamentales; la formación y la práctica docente.

El segundo concepto esencial es la política/política, el cual está relacionado con todas las actividades agrupadas con un fin político y social; particularmente para el caso del campo educativo, está vinculado con todo lo relacionado con los actores y procesos educativos; están articulados no solo a las decisiones de orden normativo y de asignación de recursos; sino al modelo educativo y pedagógico para la conformación de un tipo de ciudadano modelo, de acuerdo a las características idiosincráticas del país en dos sentidos; el primero a desarrollar sus rasgos personales e intelectuales, con un alto grado de responsabilidad y compromiso social, para responder a las exigencias del mercado profesional en un contexto globalizado; mientras que el segundo, se enfoca en satisfacer las necesidades de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se generan desde el aula y la escuela, teniendo como propósito desarrollar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas para resolver problemas de la vida cotidiana.

En ese sentido, es fundamental comprender la lógica en que se implanta la política/política²⁶ desde los ámbitos federal, estatal y municipal, permitiendo explicar las racionalidades que determinan la política/educativa expresada en el currículum, porque en la medida que una sociedad está formada y educada, será en la que puedan resolver sus problemas y tener una calidad y bienestar de vida, de acuerdo a Nussbaum y Sen (1998), como citado por Montesino (2001) plantean la posibilidad que “el bienestar sea evaluado en función del estado de ser de una persona (su propia felicidad) o bien desde el punto de vista de la contribución que esta persona puede hacer al resto de la sociedad” (p. 4); en ese sentido, la calidad de vida no se mide por el nivel de vida a partir de las comodidades y ventajas económicas que una persona disponga independientemente de sus condiciones

²⁵ En el segundo capítulo se ampliará sobre este concepto y se fijará la posición epistémica en función del objeto de investigación.

²⁶ Se conciben como político/político a los tomadores de decisiones como el presidente de la república, los gobernadores de las entidades federativas, los presidentes municipales, los senadores, los diputados federales y locales; mientras que por político/educativo se identifican a los funcionarios que representan los intereses del Estado, por ejemplo el secretario de educación a nivel federal y estatales; los rectores de las universidades públicas, los directores de las IESFD, del tipo medio superior y básica.

étnicas, de raza o religión; sino del tipo de vida que una persona elige vivir y que lo hace feliz, aun sin contar con el bienestar financiero.

El tercer concepto nodal es la formación docente, que según Canedo, (2017, pp.2-12); recomienda la necesidad de fortalecer los procesos formativos para la docencia como profesional frente a grupo, en términos de las decisiones que toma para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en ese sentido, es fundamental que las IESFD tengan mayores apoyos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los cuadros académicos que tendrán la responsabilidad de ejercer la práctica docente; en esa idea están también Tedesco y Tenti (2002) argumentan que la formación docente es un elemento central en el desarrollo de las nuevas generaciones. Por otro lado, Barrios (como citado por Vizcarra Brito et al. 2016) asegura que:

La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación... se ha caracterizado por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de sus saberes que considera el currículo de formación. (p.181)

Asimismo, Shön, (1992) sostiene que “el dominio teórico-pedagógico es una herramienta fundamental para responder a las necesidades didáctico-pedagógicas de los nuevos contenidos curriculares” (p. 42); en esta lógica de reflexión y análisis, uno de los planteamientos problematizadores que se ha construido está basado en la concepción empírica de reconocer que la formación de los egresados de las IESFD y su práctica docente es uno de los factores importantes que influyen en la práctica docente de la formación educativa básica y cómo estas prácticas docentes están repercutiendo en sus procesos sociales desde la postura de Gassser como citado anteriormente.

Por tanto, lo que se está argumentando es que en aras de mejorar las condiciones socioeconómicas, culturales de las nuevas generaciones y posibilitar un futuro más prometedor para abatir la pobreza y la marginalidad social, se requieren dos cuestiones esenciales para los futuros docentes: 1) La formación docente especializada²⁷ para potenciar los procesos formativos y construir desde la educación básica los pilares sociales que garanticen un desarrollo integral en todas las esferas de las vidas de los educandos

²⁷ La especialización en la educación es definida como una de las vías de la formación docente que los prepara fundamentalmente desde el punto de vista teórico/práctico para lograr en la praxis de manera efectiva el diseño curricular vigente; parte fundamental es el dominio de los contenidos para garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y elevar la calidad del proceso educativo escolar.

para desarrollarse humana y socialmente y; 2) La profesionalización continua para estar actualizado y a la vanguardia, con un alto grado de compromiso con su desempeño profesional; consciente de sus debilidades formativas y del avance del conocimiento y la ciencia.

Por su parte, Robalino (2005), argumenta que es “fundamental formar docentes que no solo estén predeterminados por talleres, guías o manuales, sino que deben ser cuadros de alto nivel académico e innovadores y dominar las tecnologías de la información y la comunicación en la era digital” (p.11); en ese sentido, se debe entender como un proceso integral y holístico en donde el docente moviliza como argumenta la SEP (2014, p.14) sus competencias genéricas y profesionales para articular relaciones significativas, promover en sus estudiantes una formación académica matizada por el desarrollo de habilidades y capacidades que puedan potenciar para resolver problemas de la vida cotidiana en el contexto donde se encuentren insertos. Finalmente, la formación docente demanda una serie de rasgos que requieren para desafiar las demandas complejas que le impone la sociedad del conocimiento y las condiciones socioculturales²⁸ para lograr sus objetivos educativos.

Por tanto, la formación docente es uno de los pilares que conforman el éxito en los procesos educativos; en ese sentido, Shön (1992, p.42) por un lado y, Díaz por otro (2006, p.89), concuerdan en que, no solo tiene que ver con el desarrollo de técnicas y estrategias, sino con el dominio teórico/técnico y metodológico para responder a las necesidades didáctico-pedagógicas de los planes de estudios vigentes; en otras palabras, es importante reconocer que la formación de los egresados de cualquiera de las IESFD; la práctica docente²⁹ y la profesionalización son factores que influyen y determinan los procesos formativos en la educación básica en un futuro a corto, mediano y largo plazo.

El cuarto concepto central es la práctica docente, según Gimeno (2007) “el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultados de experiencias discontinuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas,

²⁸ Basta analizar cómo la secretaría ha enfrentado las consecuencias de la emergencia pandémica con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los tipos, niveles y modalidades; donde la educación virtual ha jugado un papel preponderante y; en el caso de la ES existe una demanda y un reto tanto para los catedráticos como para los estudiantes en el uso y dominio de las TIC.

²⁹ Es un conocimiento especializado pedagógicamente que radica en la capacidad del docente para analizar situaciones educativas, reflexionar con un sentido crítico las condiciones en que se da la práctica profesional; elaborar técnicas y estrategias; así como evaluar las repercusiones de sus intervenciones didácticas.

pautas de evaluación” (p.212); por tanto, se trata de desplegar una serie de elementos orientadores desde el currículum hasta las decisiones que debe tomar y el significado que le atribuye a la práctica docente.

También es importante destacar la actitud y el compromiso que asume el docente frente a su práctica profesional; así podemos distinguir en Porlan, (1989, pp.103-106) tres tipos enfoques para reflexionar las concepciones didácticas de los docentes frente a grupo: a) un enfoque cientificista, equidistado en un paradigma positivista, donde los contenidos disciplinarios y didácticos son abordados desde una postura tradicional; b) un enfoque interpretativo, con un posicionamiento más interesado sobre los sentidos y significados acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y; c) un enfoque crítico, permitiendo a los profesores analizar y reflexionar en consciencia su propia práctica para potenciar una transformación pedagógica y didáctica. Justamente lo que se desea dar cuenta es cómo asumen los docentes frente a grupo la formación profesional adquirida y cómo se posicionan frente a las exigencias y demandas socioculturales de los estudiantes que se encuentran bajo sus procesos formativos.

Estos enfoques de alguna manera no son deterministas; sino más bien, productos de la misma formación y práctica docente; es decir, que en esta lógica no basta con analizar la formación docente, ni las estrategias pedagógicas, didácticas, técnicas y metodológicas; sino a partir de las experiencias vividas en función de la carga teórica y práctica³⁰ que determinan su actuar y dan sentido y significado a dicha formación y sus repercusiones profesionales.

El quinto concepto medular es la práctica sindical, según Pérez (2011) quien plantea que opera como “uno de los componentes para el desarrollo del modelo educativo en nuestro país, ha sido los pactos y acuerdos entre los agentes de los procesos educativos” (p.73), uno de ellos es sin lugar a dudas el SNTE, que en sus inicios mantuvo una visión revolucionaria y aprovechó los acuerdos para mejorar en un primer momento, el tema de cobertura en zonas rurales y marginadas.

Asimismo y, de acuerdo a Góngora y Leyva (2007, p.8) el sindicato nace por acuerdo del congreso nacional de los trabajadores de la educación en diciembre de 1943, con la finalidad de defender y mejorar los intereses y derechos comunes, se caracteriza por ser uno de los sindicatos más grande de América Latina; por un lado, emana como respuesta a las necesidades y demandas de los trabajadores de la educación pública; pugnando

³⁰ Se refieren a los paradigmas; teorías; perspectivas; constructos; rutinización; creencias; visión y cosmovisión del mundo

porque esta sea laica, gratuita, obligatoria y de calidad; por el otro, aglutina a todos los agremiados de la educación, compuesto por todos los trabajadores de base, permanentes, interinos y transitorios dependientes tanto de la secretaría, como de los gobiernos de los estados y municipios; así como, a los organismos desconcentrados y descentralizados y, finalmente jubilados y pensionados.

A partir de la firma del ANMEB en 1992, generó como resultado la modificación del artículo tercer constitucional y se promulga la Ley General de Educación en 1993, sustituyendo la ley educativa de 1973 e introduciendo el derecho a la educación y la obligatoriedad del Estado de garantizar la educación, para el caso del nivel primaria se hizo obligatorio desde la reforma al artículo tercero constitucional de 1934; para la educación secundaria en 1993; nivel preescolar en 2002 y; finalmente, 2012 para el tipo medio superior. De acuerdo al boletín no. 206, al inicio del ciclo escolar 2022-2023 el sistema educativo mexicano está compuesto por 2.1 millones de docentes distribuidos en 260 mil planteles; de total de profesores, 58% (1'225,580 docentes) atienden a la educación básica;

Desde su origen el SNTE estuvo ligada al Partido Revolucionario Institucional (PRI) que estuvo por casi setenta años en el poder; en ese contexto pactaron acuerdos entre el gobierno y el sindicato para consolidar la ampliación y cobertura del sistema educativo mexicano bajo la dirección política e ideológica de la Revolución Mexicana; en ese sentido, la postura del sindicato fue defender la utopía de ese contexto de alfabetizar conforme a los valores nacionales. No fue hasta la década de los ochenta del siglo XX en el contexto neoliberal que el gobierno responsabiliza al sindicato sobre las deficiencias de la calidad educativa, iniciando procesos de consulta al interior del gremio magisterial, comprometiéndose para mejorar la eficiencia y la calidad educativa; generando como resultado un pacto con el gobierno federal a través de la firma del ANMEB de 1992 y sus efectos en la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y, la revalorización del magisterio.

Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), es una organización sindical divergente al interior del SNTE; de acuerdo con Sánchez (2022) este grupo discrepante fue creado el 17 de diciembre de 1979 en Chiapas, surgió como una posibilidad alterna de afiliarse a grupos disidentes conformados en el sur de México; su incursión al escenario nacional fue en mismo año por medio del Movimiento Magisterial Chiapaneco (MMCH), movimiento emergido en el sureste mexicano, con el objetivo de pugnar por la necesidad de enfrentamiento y resistencia antidemocrática del sindicato oficial; así como, mejorar las condiciones de laborales de los maestros y, obtener el

reconocimiento como la CNTE a través de la democratización sindical, hecho que formaliza en 1981; por su parte Rincón (1996) argumenta que su origen obedece a una aglutinación de grupos disconformes no solo de Chiapas, sino de Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Estado de México, Tabasco entre otros, con el objetivo de organizarse magisterialmente en acciones conjuntas para la defensa y reivindicación de sus demandas.

En tal sentido y con la finalidad de contextualizar se abordan desde cuatro elementos fundantes -*Espacio*, (región docente/contexto chiapaneco); *Tiempo*, (recorte histórico 30 años en donde se identifican las etapas de resistencia y lucha magisterial); *Coyuntura* (condiciones socioregionales y políticas donde se manifiestan las estrategias, acciones y confrontaciones entre el SNTE, la CNTE y el Gobierno Federal); Totalidad, (procesos sociales y elementos diferenciadores en torno al movimiento magisterial)- que van desde reuniones sindicales escolares, estatales y nacionales, marchas, bloqueos, enfrentamientos con las Autoridades Educativas y de orden público, toma de edificios, huelga de hambre y manifestaciones indefinidas, afectando los procesos educativos.

1.2.2 En torno a la profesionalización docente

Después de la formación docente,³¹ es fundamental continuar con la profesionalización como proceso que implique un esfuerzo por desarrollar y mantener una responsabilidad frente al trabajo, abandonar una postura arbitraria, esmerarse por tener una vocación de servicio, comprometerse y responsabilizarse de algo; en tal sentido Sarramona et al. (1998, p.98) sostiene que “ser profesional era hacerse religioso, comprometerse con una orden monacal, sometiéndose a las normas a través de los votos de obediencia, pobreza y castidad” argumenta que no fue hasta el siglo XVI que pierde el sentido ascético; como menciona Martín Lutero como citado por Sarramona (ibídem) para referirse a la profesión:

La vida contemplativa y ascética se considera puro egoísmo, por lo que no es un camino de salvación, mientras que el trabajo profesional es un deber para con el prójimo, una expresión de conducta moral y una forma de corresponder al amor de Dios. (p.98)

En ese sentido, para la taxonomía americana, se va a constituir a partir de una serie de características como la autonomía profesional; conocimiento teórico y práctico de la

³¹ El docente egresado ha de realizar una triple transición: a) pasar de las aulas de las IESFD al aula del centro escolar en educación básica; b) cambiar su estatus de alumno a docente frente a grupo y; c) trasladar la teoría a la práctica profesional.

profesión; compromiso, obligación y ética que van a definir en un primer momento a la profesionalidad; aunque desde el punto de vista tradicional se resume en cuatro criterios a saber: a) remuneración económica; b) estatus social; c) autonomía y; d) vocación de servicio; por tanto, las ventajas de ser profesional están en la posibilidad del tipo de profesión que se elige.

No fue sino hasta el siglo XVII que el concepto se asocia al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la especialización con aportaciones desde el paradigma positivista,³² el cual sirvió como medio para explicar el mundo y la realidad, hasta alcanzar el estatus de vocación; toda vez que, tuvieron dedicación a una profesión particular, desarrollaron un conocimiento profundo y superior; perteneciendo a un pequeño grupo selecto que compartieron la misma literatura y conocimiento especializado (ingeniería y medicina) y aquellos saberes que no aplicaron la misma racionalidad fueron relegados a oficios y artes con habilidades sin una base científica.

Dentro del campo disciplinario de la educación, un primer punto de partida es la formación docente, porque constituye el primer eslabón en el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas; así como, en el dominio teórico/técnico y metodológico para el ejercicio de la docencia; sin embargo, en esos procesos se ha identificado vacíos formativos y disciplinarios dentro de los modelos tradicionales en la educación normal, el cual se ha resuelto a través de la experiencia y la profesionalización docente. Por otro lado, la imperante necesidad de reformar los planes de estudios de las IESFD sin una adecuada articulación con la propuesta de formación para la educación básica y; finalmente el desarrollo del conocimiento científico como solución a los complejos problemas dentro y fuera del aula exigen una formación continua de manera profesionalizada que incida positivamente en los procesos formativos en el nivel educativo donde se encuentre inserto.

La profesionalización docente dentro del campo disciplinario y semántico es amplia; toda vez, que se puede considerar todo aquello relacionado con la tarea de enseñar como es la profesión, profesionista, profesional,³³ y la profesionalización, como sostiene Montero

³² En el capítulo 3 se explica con mayor profundidad la función de los paradigmas en la producción de conocimiento científico; los métodos y los enfoques metodológicos para entender, comprender, interpretar y explicar la realidad y el mundo no solo natural, sino social.

³³ La diferencia entre profesionista y profesional es que mientras el primero es formado en un campo disciplinario en particular no modifica su práctica cotidiana, porque la asume como válida para toda su vida laboral, considerando que ya está formado académicamente y por lo tanto, no le interesa actualizarse, quedando rezagado de los avances del desarrollo científico tecnológico; mientras que el profesional es un sujeto formado en un campo disciplinario que asume una posición crítica a través de profesionalización disciplinaria, teórica, técnica y metodológica y, que dentro de ese complejo

(1996, p.63) como citado por Nemiña et al. (2009) “dependiendo de su utilización (de quién lo maneje, con qué finalidad; desde qué perspectiva intelectual; con qué intereses) sus significados varían enormemente” (p.1); en ese sentido, dependerá del contexto desde dónde se diga e incluso desde que posicionamiento epistemológico en que se plantee.

Por su parte Darling-Hammond (2005, p.375) como citado por Nemiña et al. (2009) argumenta que “la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; sino, es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (p.1). Desde la mirada del profesionalismo clásico donde la característica principal va a ser la especialización de una materia en particular, como es el caso de los profesores de educación primaria y secundaria; en el primero no hay un dominio y pericia en la materia porque se comparte un conocimiento primario general a través de técnicas sobre el proceso de enseñanza; mientras que el segundo de alguna manera tiene una especialización sobre la asignatura que enseñan.

Así podemos identificar sinónimos que permiten delinear el sentido del desarrollo profesional docente como son los casos de perfeccionamiento del profesorado; especialidad para el profesor; formación permanente; formación continua; formación para el servicio profesional docente entre otros; en ese sentido, la profesionalización como parte del desarrollo profesional docente está relacionado con todos los cambios en la vida profesional, personal y social;³⁴ es decir, es multidimensional, porque no solo está vinculado a los conocimientos del modelo educativo, al modelo pedagógico, del currículum; si no están determinadas por el clima laboral, las condiciones en que se desarrolla su propia práctica, incluyendo la estabilidad económica y político-sindical;

En este orden de ideas, se constata que los docentes egresados de las normales y que tienen pocos años de servicio, son más propensos para aprender el arte de la docencia; aun cuando manifiesten tener una debilidad formativa y académica; ya que durante los primeros años de servicio docente, la curva de dificultad o de aprendizaje para la enseñanza es óptima, pero con el paso de los años se vuelve rutinario y repetitivo, debido a que han alcanzado estabilidad económica y comodidad laboral y la curva de aprendizaje desciende drásticamente, al grado de que quienes tiene más de 25 años de servicio no muestran

proceso, mantiene una relación dialéctica de rupturas epistemológicas; construyendo y reconstruyendo sus saberes para mejorar su práctica en el campo de su profesión.

³⁴ Desde esta perspectiva se plantea que el desarrollo profesional está basado en un modelo constructivista y no en un modelo de transmisión de conocimiento; por tanto, implica que un profesor debe considerar la profesionalización constante, el conocimiento pedagógico, el desarrollo de las competencias didácticas y una profunda reflexión de su práctica docente como una construcción procesual y no como un asunto de adquisición de nuevas habilidades técnicas.

mucho interés en aprender cosas nuevas para mejorar su práctica y generando desencanto y baja autoestima profesional.³⁵

Asimismo, los docentes desarrollan diferentes dimensiones³⁶ a lo largo de su trayectoria profesional como sostienen Linares et al. (2007) cuando argumentan que los profesionales de la educación se construyen personal y colectivamente mediante la reflexión de su práctica, valorando la experiencia con la finalidad de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula; en el mismo sentido argumenta Imbernón (1994, p.14) sobre la importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del contexto, las interrelaciones socioculturales y comunitarios en el ejercicio de la docencia, privilegiando la reflexividad sobre la práctica pedagógica y no sobre la administración burocrática (funcional/administrativo) de los centros escolares.

En otras palabras, debe significar para el docente, un compromiso desde la acción pedagógica [en su espacio laboral, con determinadas condiciones socio educativas] basados en una profunda comprensión y auto reflexión de su práctica docente, generar procesos de investigación; sistematización³⁷ e innovación estratégica en torno a los problemas que gravitan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto en que se encuentre inserto, desde una visión de profesionalizarse y actualizarse continuamente; sin caer en una condición de que a mayor profesionalización, mayor jerarquía y que se deje de lado, el verdadero interés de potenciar los aprendizajes en los alumnos.

Por lo tanto, la formación inicial, la vivencia frente a grupo reflexionado y una profesionalización constante forman parte de la trayectoria académica y profesional en el campo educativo; en ese sentido, la formación docente supedita e incide en la profesionalización continua; es decir, la profesionalización implica una profunda preparación continua y especialización en los problemas que identifica en su práctica cotidiana para la resolución de problemas socio educativos, que combinados con reflexión e investigación como argumenta Stenhouse (1991) que mediante el currículum el profesor aprende porque le permite desarrollar sus propias ideas y trabajarlos en su práctica

³⁵ También está asociado a la lógica de decisión de ser profesor; la historia de vida y sus experiencias profesionales.

³⁶ Dimensión biológica, personal, social, profesional y axiológica.

³⁷ En el caso de los procesos de adquisición de la lectoescritura en los primeros grados del nivel primaria, no existe un proceso de enseñanza desde la formación al interior de una IESFD, por lo tanto, no tienen una metodología que responda a la necesidad para la adquisición y dominio de la lectoescritura; aun cuando hay profesores que en el devenir del tiempo han desarrollado procedimientos, técnicas y estrategias empíricamente, no hay registros sistematizados que den cuenta de esos procesos y que puedan ser compartidos con los nuevos docentes egresados.

docente; en suma la investigación sobre la práctica docente debe ser un medio para resolver problemas que se presentan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sirven como medio para la formación continua y para mejorar la práctica educativa.

En México la profesionalización docente es otorgado desde dos opciones para los docentes en servicio; por un lado, desde lo instituido, con cursos, seminarios y procesos ofertados por la secretaría, los centros e instituciones de investigación a través de la DGESuM y sus filiales en las entidades federativas y; por otro lado, desde lo instituyente o procesos formativos, por medio de programas de posgrados; en ese sentido, mientras que desde lo instituido es una exigencia de la secretaría, el cual es parte de los compromisos profesionales de los docentes; el segundo -desde lo instituyente- representan mayores oportunidades de alcanzar niveles satisfactorios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la niñez chiapaneca.

1.2.3 Pensamiento crítico en la formación para la práctica docente

Para comprender el pensamiento crítico dentro de los procesos formativos para el ejercicio de la docencia, es fundamental conocer primero qué se entiende por epistemología; para Ceberio y Watzlawick (1988) citado como Jaramillo (2003) plantean que “el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo” (p.3); en ese sentido, es la ciencia que se encarga de validar con certeza el desarrollo de una ciencia en particular y que éste sea considerado ciencia.

Ahora bien, la posición que se asume con respecto al objeto de estudio, está fundamentada en las aportaciones de las epistemologías del sur;³⁸ toda vez que plantean la necesidad de explicar la realidad desde nuestros contextos a partir de una mirada crítica, que permita no solo explicarnos teóricamente, sino de hacerlo desde nuestras visiones y cosmovisiones asumiendo una autocrítica para poder tomar consciencia de la realidad que nos toca vivir; asimismo, la interpretación se aborda privilegiando la reflexividad de la práctica docente a partir de un recorte regional para potenciar de manera emancipadora una sociedad más justa y equilibrada que permite explicar los procesos sociales

³⁸ Postura epistemológica que permite interpretar y explicar teórica y metodológicamente desde las experiencias de los sujetos una realidad determinada; manifestándose en contraposición de las Epistemologías del Norte que sostienen la existencia de un solo conocimiento científico validado por la ciencia moderna

diferenciados y cómo impactan en la vida cotidiana de los sujetos en el contexto donde se encuentren inserto.

El estudio está delimitado por la región formativa y práctica docente para conocer las implicaciones de los procesos áulicos en el nivel primaria de los planes y programas de estudios con una lógica supranacional matizada por las condiciones de la globalización y sus efectos socioeducativos y culturales, sustentado en lo que Quijano (2014, p.780) argumenta sobre la posibilidad de reconstruirse a partir de una mirada que transite de los cánones impuestos por el modelo colonizador, caracterizado por la imposición euro-americana-occidental que van desde el conocimiento, la ciencia, la tecnología; impactando social, cultural, político, ideológica, productiva e históricamente; generando una brecha desigual, inequitativa, injusta y excluyente en las sociedades, dejando a pueblos en el olvido, la marginación sumidos en la pobreza y miseria; así se puede identificar una explotación por parte de las trasnacionales y países centrales en acuerdo con los estados-nación; no solo de recursos naturales, sino culturales y de dominio por parte del norte sobre el sur del globo terráqueo.

De Souza (2005) sostiene que la crisis de la modernidad, entendida como un discurso caracterizado por tensiones económicas, políticas, sociales, culturales y antropológicas que transitan entre las necesidades y las exigencias de la sociedad, aspirando a una regulación y emancipación que no ha fluido y que a través del Estado (brazo ejecutor) y el capitalismo devorador en su versión más implacable (globalización) han corrompido el desarrollo de las sociedades que no tienen las mismas condiciones que los países catalogados de primer mundo. En ese orden de ideas, el planteamiento sugiere que toda práctica social mediada por una teoría concreta, es la forma en que se recuperan los marcos de referencias que permiten explicar la realidad por la dominación hegemónica.

Por tanto, desde esta investigación se puede aportar elementos teóricos para comprender el momento histórico que nos toca dar cuenta, desde la perspectiva y racionalidad que sostiene De Souza (2005, p.99) al hacer una crítica tanto a la modernidad como a la posmodernidad, argumentando que ninguna ha podido completar la promesa de igualdad de los sujetos en circunstancias diferenciadas, ya que no han generado el desarrollo social y económico para sacar de la pobreza y la miseria a las personas con menores posibilidades de desarrollo humano; así como la promesa de libertad en países donde prácticamente no existe la paz y la sociedad son presas de las guerras sistemáticas³⁹

³⁹ Mientras que el siglo XVIII en 68 guerras murieron 4.4 millones de personas; durante el siglo XX en 237 guerras murieron 99 millones.

que generan condiciones de marginación; pobreza; inseguridad y violencia en todas sus clasificaciones. Asimismo, la promesa de dominar la naturaleza⁴⁰ sin afectar los ecosistemas, fue una promesa incumplida; basta ver los reportes ambientales para conocer la deforestación de las reservas naturales; según el autor en los últimos 50 años el planeta ha perdido un 33% de sus reservas forestales.

El Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD, 2020, p.5) plantea que desde hace 100 años se viene advirtiendo a la humanidad del riesgo de patógenos zoonóticos; es decir, la capacidad de virus de traspasar de un agente animal a un humano -COVID-19-; asimismo, argumentan que estamos en una nueva era denominada Antropoceno⁴¹ la cual tiene como objetivo fundamental, generar un proceso reflexivo sobre las condiciones geológicas, económicas, políticas y evidentemente sociales para evitar el aumento de la pobreza, la desigualdad y la miseria; basta recordar que las decisiones geopolíticas y económicas influyen en todos los espacios del planeta y que tanto los países centrales, hegemónicos, como los entes supranacionales condicionan a los países periféricos y a las sociedades en desventajas sociales y económicas; también es importante no olvidar que en tiempos de pandemia los países con menores condiciones de infraestructura comercial y financiera tienden a agudizarse sus problemas sociales y económicos.

El estudio pretende hacer una crítica a la racionalidad con que el Estado reproduce - a través de la escuela y el docente- el status quo del sistema educativo con una lógica funcionalista; toda vez que, -vágase la tautología- funciona como uno de los aparatos ideológicos del Estado y de acuerdo con Althusser (1988, p.4) quien argumenta que es a través de los sistemas escolares; así como, en las relaciones pedagógicas al interior del aula, cómo se instrumentan los mecanismos institucionales para asegurar la transmisión de conocimientos, por medio de los planes de estudios de la educación básica con el que se forman las futuras generaciones, garantizando el tipo de ciudadano que se requiere según los intereses supranacionales.

⁴⁰ Si bien es cierto que el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico han potenciado nuestro devenir histórico fundamentalmente en el siglo XX con el desarrollo del genoma humano, del mapa genético y de la nanotecnología; también lo es que se ha utilizado para favorecer a ciertas transnacionales en la depredación irracional de los recursos naturales, científicos y militares que destruyen y arrasan pueblos enteros, en aras del mismo desarrollo social.

⁴¹ Hay científicos que argumentan que estamos en una nueva época geológica denominada Antropoceno lo que significa que somos la primera generación de humanos que vivimos con una condición humana donde nuestras elecciones naturales y sociales dependerá directamente de las decisiones que nos pueden llevar a la extinción, ya que nuestra supervivencia de la dominación natural, social y de la humanidad en función de los países hegemónicos

Así pues, se puede identificar que dentro del proceso áulico, existen docentes que reproducen los preceptos nacionales mediante la racionalidad manifestada en los libros de textos que son definidas desde la clase política en la toma de las decisiones educativas; por ello, es fundamental reflexionar que los problemas afectados por factores económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos e históricos, imbricados en el desarrollo de las personas vía educación deberían generar las condiciones para resolver sus problemas inmediatos para vivir dignamente; por tanto, es elemental reconocer que estamos ante un problema estructural, vinculado específicamente a la pobreza y marginación que subsumen el desarrollo humano y social.

En este orden de ideas, es urgente la necesidad de replantearse las políticas educativas y la racionalidad con que se diseñan e implementan los planes de estudios y, se tomen en consideración las necesidades reales desde la práctica cotidiana de quienes están al frente de los procesos formativos en la educación básica; de tal forma que se garantice desde la formación docente en las IESFD a partir del diseño desde la malla curricular una formación articulada con los problemas de la educación básica que permita desarrollar los procesos formativos de la niñez chiapaneca.

Si bien es cierto que existen por lo menos dos formas de concebir la realidad social educativa en el siglo XXI; por un lado, está la postura funcional que pretende una regulación y control social por parte de Estado y; por el otro, la postura crítica, la cual refiere como un a posibilidad de emancipación social, con ambas se tiene que lidiar en este nuevo milenio; la realidad es que, nos encontramos en un desorden mundial que se complejiza con la emergencia pandémica; la cual pretende explicar la realidad a partir de las condiciones socioregionales en que dan los procesos formativos y la agudización de los problemas educativos derivados de la pandemia.

CAPÍTULO II

DE LA REGIÓN FORMATIVA DOCENTE A LA REGIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

2.1 LA REGIÓN FORMATIVA DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA UN ESTUDIO SOCIOREGIONAL

La delimitación de una región de estudio permite la posibilidad de comprender y explicar las condiciones en que se desarrolla la práctica docente a partir de un proceso formativo en una de las IESFD; con la finalidad de conocer las repercusiones a partir de un proceso de indagación que de cuenta de la realidad no solo educativa, sino cultural e identitaria en la entidad chiapaneca, caracterizado por un conjunto de desigualdades e inequidades políticas, económicas, sociales.

Bajo este enfoque es fundamental interpretar desde esa realidad y explicar cuáles son los efectos disciplinarios de la práctica docente regional; para comprender las repercusiones de dicha práctica es elemental desarrollar el concepto de *región*; Boehm (1997) plantea que “implica la localización de un objeto en el espacio y en el tiempo y su distinción de otros objetos con esas mismas características” (p.17); de acuerdo con ella, se considera elemental porque permite al investigador interpretar cómo se relacionan entre sí los sujetos y generan procesos sociales y explica la lógica del por qué ciertas regiones crecen y se desarrollan económica y socialmente más que otras.

La región desde la perspectiva transdisciplinaria implica el reconocimiento de una constante interacción dentro de un grupo social desde una posición de intercambio económico, social y cultural que establecen para mejorar sus condiciones de vida; Gasser (2016) argumenta que “la realidad que se construye socialmente y que a partir de miradas epistémicas se analizan para explicar la realidad en un momento y tiempo histórico determinado”, (p.83); en esta lógica las interacciones de los sujetos están vinculadas a las condiciones económicas, geográficas, políticas, educativas, culturales y evidentemente la sociología.

En ese orden de ideas, los estudios regionales son investigaciones que permiten comprender, interpretar y explicar cómo los sujetos construyen procesos sociales diferenciados tal como afirma Max-Neef (2004, p.5), sobre “la necesidad de generar estudios transdisciplinarios para el abordaje de problemáticas del siglo XXI en contextos socioculturales regionalizados”; en ese sentido, el planteamiento es desarrollar proceso de investigación sobre los problemas de la sociedad actual; pero recomienda no desde una mirada uni disciplinaria, sino inter y multidisciplinario; mientras que Morín (2004, p. 17) argumenta que debería ser desde una mirada más compleja y transitar desde una realidad unidimensional a una realidad transdisciplinaria; cualquiera de las propuestas anteriores

son válidas, siempre y cuando propongan alternativas de solución a los múltiples y complejos problemas de nuestra sociedad.

El concepto de región es polisémico y, dependiendo de la disciplina donde se estudie tendrá una definición conceptual diferente que, obedecerá al campo al que pertenezca, como por ejemplo en el caso de la geografía, economía, cultura, jurídico, educación, político y antropológico, y que aun cuando tengan diferencias acepciones y formas de concebirse, manifiestan y comparten significados que conforman una base interdisciplinaria con un enfoque que contribuyen a desarrollar pactos sociales determinados por intereses comunes, bajo esa línea de pensamiento Van Langenhove (2003) argumenta que:

Notwithstanding the different meanings attributed to the concept of region, and notwithstanding the different ways in which regional integration manifestates itself, there is a meaningful essence to 'region' and 'regional integration'. By introducing the neologism of 'regionhood' as well as a metaphor from psychology on what constitutes region hood, a social constructionist approach to regions is outlined that should constitute a firm basis to a truly interdisciplinary study of regionalism and regionalization. (p.4)

En ese sentido, no solo se puede referir al concepto de región desde la perspectiva territorial, sino como construcción social, entendida como las interrelaciones que se generan, en tanto cuanto interactúan dicho sujetos en procesos sociales, económicos y culturales.

Por su parte, Pons y Chacón (2016) plantean que:

Etimológicamente hablando, 'región' deriva del vocablo latino regio que se refiere a un área administrativa o una amplia área geográfica distinguida por rasgos similares. Si hurgamos más profundamente también podemos encontrar que la voz latina que originó a regio fue regere, que significa 'dirigir, gobernar'; La historia nos dice por consiguiente que 'región' no solo tiene una connotación geográfica sino también política.

De acuerdo a los argumentos anteriores dentro de la presente investigación se consideran los componentes socioculturales y regionales que está gravitando en torno al objeto de estudio dentro de la región de estudio donde interactúan los colaboradores que le dan sentido a la práctica docente en sus procesos formativos; desde la perspectiva regional, las categorías analíticas se refieren a las formas que nos ayudan a comprender e interpretar cómo se desarrollan las actividades de enseñanza y de aprendizaje dentro de una normal; sus repercusiones formativas/disciplinarias y sus efectos en el ejercicio de la

docencia dentro del tipo básico. No se trata de identificar una delimitación geográfica o física; sino de una serie de elementos que generan intercambios sociales, culturales donde se propician interacciones socio educativas entre las estrategias que diseñan y ejecutan los docentes y las técnicas de aprendizaje que despliegan los estudiantes en la región de estudio y que afectan la vida cotidiana.

Por tanto, la importancia de acotar la región de estudio obedece a la delimitación en dos sentidos; por un lado, la RFD, referida a las IESFD que están formando cuadros para el ejercicio de la docencia y; la RPD como los espacios donde se desarrollan los procesos formativos de la educación básica. Cabe mencionar que la dicha delimitación no fue arbitraria; ni respondió a la lógica y comodidad geográfica o territorial; sino a factores de Desarrollo Social y Humano del PNUD (2019) con la finalidad de entender y comprender la formación docente en una IESFD y las repercusiones personales, profesionales y sociales en una región determinada. Por otro lado, Gasca (2009) define a la región como:

Una realidad objetiva, susceptible de realizar representaciones subjetivas y puede entenderse como un sistema espacial, abierto y dinámico, estructurado por relaciones de tipo vertical entre componentes del medio físico, social, cultural y económico y; de tipo horizontal entre los lugares que conforman redes. (p.38)

En este orden de ideas, la región aun cuando no se encuentre en un territorio continuo, se compone por un grupo de sujetos que mantienen costumbres, tradiciones y formas que comparten como vida cotidiana en espacios distintos, pero unidos cultural e históricamente sobre la base de un conjunto de normas y prácticas culturales arraigadas, donde se interrelacionan y se reconocen entre sí como un conjunto de características socioculturales, económicas y laborales, toda vez que se genera una interacción de co-presencia como sostiene Giddens (1995).

En ese contexto se identifican una serie de regiones que al delimitarse en tiempo y espacio permiten comprender e interpretar procesos sociales imbricados; por ejemplo, la región geográfica nos ayuda a entender el espacio físico y sus diversidades en función de su ubicación en el globo terráqueo; también podemos ver que existe una región económica, que evidentemente privilegia los procesos económicos y genera interacción sociocultural, y geopolítico como argumenta Bassol (1983) “las regiones económicas de cualquier país existen objetivamente en la realidad y son producto de la interacción naturaleza-sociedad, del impacto del hombre sobre el medio físico y de éste sobre el medio social” (p.24).

Por otro lado, existe todo un desarrollo histórico y cultural que han conformado regiones específicas, pero han sido resultado de procesos históricos interrelacionados

mediante el poder que se configuró a partir del establecimiento de territorios y regionalizaciones en relación al poder político y del proyecto de nación y que fueron determinados por decisiones gubernamentales; como refiere Gasca (2009, p.39) y Mateo (2016, p.82).

Para el caso concreto de este proceso de investigación y de acuerdo con Merchand (2007):

El concepto de región se concibe como una construcción epistémica, donde el sujeto construye social y mentalmente un espacio (región) con características homogéneas más allá del espacio físico, donde interactúan los sujetos y comparten rasgos distintivos y culturales, situaciones económicas y procesos sociales en un tiempo determinado. (p.50)

Más adelante, el autor referido argumenta que en la conformación para la construcción de la región es importante definir a los sujetos que están gravitando en torno al problema de investigación; quienes fungen como colaboradores, de los cuales se obtuvo información como fuente primaria, además que enfrentan las diversas problemática por las condiciones en que se desarrolla la práctica docente, aun cuando no compartan un territorio continuo o las sedes no estén interconectadas; en este sentido, es fundamental identificar cuáles son las características compartidas para la factibilidad de la investigación y dar cuenta de la realidad educativa que se desea explicar.

Como se ha venido argumentado, la región de estudio se constituye por un lado, como el eje articulador de los procesos disciplinarios y profesionales para los futuros docentes que se encuentran en una escuela normal; y por el otro, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica; es por ello que se establecen dos categorías de análisis conceptuales para explicar la región de estudio en relación a la práctica docente; es decir, la formación disciplinaria que tienen durante el período formativo desarrollan para la práctica docente y; los efectos del contexto laboral en la práctica docente, tomando como referencia el lugar de adscripción donde se encuentren desempeñándose actualmente; por lo tanto, en este capítulo corresponde ampliar y explicar ¿Qué es la RFD?; ¿Desde qué postura se plantean sus reflexiones en torno al objeto de estudio? y ¿Cómo se conforma la región de estudio?

Un primer ejercicio analítico que puede ayudar a reflexionar que se entiende por RFD; es comprender que es considerado como el espacio donde confluyen la formación disciplinaria, teórica, técnica y metodológica para el ejercicio de la docencia e cualquier tipo, nivel y modalidad educativa; dentro de estos trayectos formativos, se encuentra el

desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de la educación básica; en esta lógica, la RFD no solo es exclusivo de los egresados de las IESFD; sino de todas las IESNFD de origen público y privado que el catalogo de profesiones de la secretaría, acepta para el ingreso al servicio docente. En el caso de las IESFD, mantienen procesos formativos homogéneos (plan y programas de estudios desde la DGESuM) propuestos no solamente en función de las políticas educativas del Estado; sino de las necesidades y demandas para la atención de la educación básica; por tanto, es importante analizar la lógica racional en que se fundamentan los planes de estudios 1984, 1997 y 2012; asimismo, es indispensable reflexionar sobre las líneas formativas y el tipo de profesional que se está formando para el ejercicio docente. Para el caso de las IESNFD mantienen planes y programas heterogéneos de acuerdo a las necesidades sociales y de la demanda del mercado laboral.

La RFD para explicar la realidad de las repercusiones de la práctica docente, está fundamentada en la lógica del devenir histórico y desde sus orígenes, ya sea desde las IESFD o desde las IESNFD públicas y privadas; es decir, en este caso desde lo instituido y cómo a partir de dicha formación desempeñan una práctica docente que repercute en la formación de ciudadanos responsables, comprometidos con la sociedad, con valores, justos, sensibles al dolor de sus semejantes y con una postura crítica ante las imposiciones institucionales.

En ese sentido, la región de estudio y sus repercusiones están vinculadas a una zona de marginación y bajo desarrollo social, como los municipios de San Juan Chamula y Zinacantán, ambos municipios cuentan con condiciones de pobreza, marginación y exclusión social; presentan bajos niveles de desarrollo humano como se demuestran en los informes del PNUD; Walsh (2008); por su parte sostiene que es importante tomar en cuenta esas condiciones para la construcción de nuevas formas de explicar la realidad; plantea que los sujetos pueden repensar-se a partir de una nueva mirada regional que den cuenta de las condiciones inequitativas para promover una actitud de transformación en todas las esferas de la vida, que den sentido y significado a partir del reconocimiento de los diferentes como iguales.

Es importante reflexionar que uno de los efectos de la formación profesional que se identifican es la posibilidad de acceder a un mercado laboral que le permitirá mejorar sus condiciones de vida; porque a través del ingreso a una normal tienen la oportunidad de acrecentar su capital cultural y económico; estableciendo un puente para acceder a un desarrollo social, personal y estabilidad económica.

La política educativa impulsada desde el gobierno federal vía reformas se traducen en los planes de estudios y tienen la función social de reproducción del orden y de las condiciones hegemónicas de las clases dominantes en un tiempo y espacio determinado, que imponen los saberes desde los procesos formativos escolares por medio de la arbitrariedad cultural y de la violencia simbólica, como argumentan Bourdieu y Passeron, (1996)

Toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP⁴² solo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases de arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea en calidad detentora por delegación de derecho de violencia simbólica. (p.65)

Bourdieu explica profundamente la teoría de la reproducción a partir de tres conceptos centrales que distinguen a los sujetos y permiten desarrollarse socialmente a partir del capital⁴³ que un sujeto va a desarrollar so: a) económico; b) social; c) cultural y cualquiera de esos capitales puede transformarse en un capital simbólico;⁴⁴ a su vez estos capitales van a constituir su propio campo⁴⁵ donde se disputan o distribuyen dichos capitales y; finalmente el habitus como la herramienta o estrategia que utiliza un sujeto para adquisición, conservación y acrecentamiento de los campos y por ende de los capitales en juego.

Bajo esa lógica, Bourdieu argumenta en el libro Los Herederos -analiza a estudiantes de elite y sus efectos en la cultura- que la reproducción social, así como la desigualdad es producto de la educación estatal pública; sostiene que a través del habitus que se adquiere en la familia y luego en la escuela, operan como esquemas de comprensión del mundo o estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que el Estado va a utilizar para inculcar a través de la educación y a los docentes quienes van

⁴² AP= acción pedagógica y AuP= autoridad pedagógica.

⁴³ Capital es todo aquello que socialmente tiene un valor intrínseco que puede ser producido, construido y distribuido comercialmente; en otras palabras, es un bien que se puede acumular y transmitir a través de los habitus que los sujetos desarrollan en diferentes campos como el económico, social, cultural y simbólico mediante procesos avalados por las instituciones del Estado.

⁴⁴ El capital económico se refiere a todos los intercambios con los bienes de producción, bienes patrimoniales, económicos y financieros; mientras que el capital social va a conformarse por las relaciones de interdependencia, amistad, compañerismo, lealtad, fraternidad y solidaridad que están a la disposición de una persona con otra y; finalmente el capital cultural es la cultura que posee una persona y puede identificarse en tres formas: a) objetivado en bienes culturales (libros, obras de artes y pinturas); b) incorporada al mundo social a través del habitus y; c) institucionalizado a través de la acreditación escolar (título profesional).

⁴⁵ Las formas de capital van a estructurar el campo social y dentro de este se van a disputar los bienes e intereses del capital en juego; la posesión de dichos bienes específicos determina la posición en el campo; en esta lógica podemos identificar una diversidad de campos: educativo, financiero, de la salud, del arte, de la moda entre otros.

AUTONOMA
a mediar entre el modelo educativo/pedagógico y los educandos por medio de una doble imposición; por un lado, como un arbitrario cultural (recorte cultural) y por el otro, como un conocimiento universalmente válido y legítimo, generando una violencia simbólica.

En este sentido, es justamente el docente, quién formado bajo los parámetros para la reproducción del sistema contribuye por medio de la educación a esta doble imposición para la formación desde la educación básica hasta la universidad de cuadros que respondan a las exigencias de la clase dominante y del mercado global; por tanto, el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas docentes que se generan en los procesos pedagógicos/didácticos; de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica; están articulados a las intenciones del Estado, como sostiene por un lado, Althusser, (1988, p.4) y por otro, Gallegos, (2005, p.228).

En Chiapas, existen veintiún IESDF en diecinueve⁴⁶ edificios que ofertan licenciaturas para el ejercicio de la docencia como las Licenciaturas en educación: a) preescolar, b) primaria; c) física y; d) intercultural e inclusión educativa en diferentes tipos educativos; para el caso concreto de esta investigación, nos referiremos exclusivamente a los nueve centros que ofertan la licenciatura en educación primaria general, según datos de la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas (2022).

Tabla 1
IESFD en Chiapas que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria General

N/P	NOMBRE	LICENCIATURA	TURNO	SEDE
1	Escuela Normal del Estado T/1	Licenciatura en Educación Primaria	Matutino	Tuxtla Gutiérrez
2	Escuela Normal del Estado T/2	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Inclusión Educativa	Vespertino	Tuxtla Gutiérrez
3	Escuela Normal del Estado	Licenciatura en Educación Primaria	Vespertino	Tonalá
4	Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordoñez"	Licenciatura en Educación Primaria	Matutino	SCLC
5	Escuela Normal de Villaflores	Licenciatura en Educación Primaria	Vespertino	Villaflores
6	Escuela Normal del Occidente de Chiapas	Licenciatura en Educación Primaria	Vespertino	Cintalapa
7	Escuela Normal "Dr. Manuel Velasco Suárez"	Licenciatura en Educación Primaria	Vespertino	Huehuetán
8	Escuela Normal "Fray Matías de Córdoba"	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Inclusión Educativa	Vespertino	Tapachula
9	Escuela Normal Experimental "Ignacio Manuel Altamirano"	Licenciatura en Educación Primaria	Matutino	Tuxtla Chico
10	Escuela Normal Rural Mactumactzá	Licenciatura en Educación Primaria	Matutino	Tuxtla Gutiérrez
11	Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar	Licenciatura en Educación Primaria	Vespertino	SCLC

Fuente: convocatoria de ingreso a normales 2022-2023. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas.

⁴⁶ En Chiapas existen 21 claves que conforman las instituciones de educación superior formadoras de docentes que se encuentran ubicados en 19 edificios, esto se debe a que hay dos escuelas que brindan servicio matutino y vespertino, por lo tanto, esos edificios ostentan dos claves diferentes.

Como puede observarse en la tabla 1, del total de IESFD, únicamente once escuelas ofertan la licenciatura en educación primaria general; en stricto sensu, esto conformaría la región de estudio; sin embargo, como se ha mencionado en párrafos anteriores, la región no solamente se componen de los egresados normalistas que se formaron para el ejercicio de la profesión docente; porque al revisar la plantilla de docentes se identifica que hay profesores frente a grupos formados tanto en las IESFD como en las IESNFD; es decir, que también hay maestros con una formación afín a la educación, por lo que existe una diversidad de egresados de carreras profesionales vinculadas con la educación que se encuentran frente a los procesos formativos de la niñez chiapaneca.

En ese sentido, se observa que dentro del catálogo de perfiles educativos para el ejercicio de la docencia en la educación básica no es acorde con la realidad del desempeño profesional, ya que dentro de los docentes frente a grupos⁴⁷ se puede identificar que hay docentes con formación en educación física; así como, de educación preescolar; docentes provenientes de IESNFD, hasta profesores que no pertenecen al tipo educativo en donde se encuentran insertos; dicho de otro modo, mantienen un perfil afín a la educación, ya que no son consideradas dentro de las IESFD;⁴⁸ pero que han concursado en los procesos de selección para el Ingreso al Servicio Docente y se encuentran desempeñando labores frente a grupo.

2.1.1. Demarcando la región de la práctica docente: condiciones socioregionales

Los estudios regionales hoy en día, son unas de las opciones de investigación social que permiten comprender y explicar el desarrollo o estancamiento de una región; toda vez que las teorías generales sociales, aunque explican acontecimientos universales, no logran comprender, entender y explicar la realidad local, ni sus procesos sociales, en las que gran parte de la sociedad se desenvuelve cotidianamente. Por tanto, es pertinente analizar el desarrollo regional como punto de partida para inmiscuirse en las formas, relaciones e interacciones sociales que tiene efectos desde una escala local, nacional y mundial y; a

⁴⁷ Aun cuando existen programas de nivelación académica para los profesores que se encuentran frente a grupo y que no tienen el perfil profesional, hay casos que tienen carreras como Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Preescolar.

⁴⁸ La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), la Universidad del Sur (US); la Universidad Maya (UMA) entre otros.

partir de esa consciencia generar proyectos de investigación que permitan dar cuenta de las realidades sociales en una región determinada, tal como se propone esta investigación.

Algunos autores como Rózga (2011), hacen referencia en relación a los orígenes de la ciencia regional, argumentando que esta se encuentra en constante transformación; recomienda que deben tomarse en cuenta los aspectos económicos y políticos al hacer referencia sobre ellos; argumenta que originalmente nació como una ciencia pura y con el devenir histórico ha transitado de la inter a la multidisciplinariedad, teniendo como aspiración la transdisciplinariedad.

En ese sentido, Torres (2009), plantea que las repercusiones en el desarrollo regional, tiene implicaciones endógenas y exógenas; de tal forma que es fundamental reflexionar sus características para entender dichos procesos sociales. Por tanto, los estudios regionales se consideran, como un elemento clave para comprender y explicar los procesos sociales y dan cuenta del momento histórico, como se argumentan desde los planteamientos epistémicos de Zemelman (2005) “el término epistémico se entiende como el constructo desde una relación de conocimiento, sin conceptos y con contenido definidos desde una lógica gnoseológica o cognitiva, en donde se plantean problemas susceptibles de teorizarse”(p.70); por tal motivo, es fundamental dar cuenta de la realidad en función de las condiciones socioculturales y educativos para comprender las repercusiones de la práctica docente.

Dentro de los estudios regionales se ha diversificado las formas de producción de conocimiento, pasando de un enfoque con parámetros cuantitativos, contextualizado por factores económicos y sociales a formas desde una perspectiva interpretativa y hermenéutica para generar procesos de investigación que expliquen epistémicamente los procesos sociales, recurriendo a categorías homogéneas en un espacio y tiempo delimitado, que permitan no solo describir las condiciones socioeconómicas; sino, interpretar, comprender y explicar racionalmente sus repercusiones sociales y culturales.

Por otro lado Rózga y Hernández, (2010) sostienen que estas condiciones están complejizando la problemática de la práctica docente que determinan en gran medida los efectos sociales; justamente por ello, es fundamental analizar y reflexionar desde una perspectiva integral, tomando en cuenta los aspectos geográficos, económicos, culturales, históricos, políticos y sociales, para poder explicar los comportamientos de los agentes y comprender las repercusiones de marginación, miseria y pobreza para ciertos grupos y; ventajas y comodidades para otros sectores que se benefician de las condiciones del contexto donde se encuentran insertos.

Los efectos de la globalización no solo inciden en las grandes urbes, sino que sus efectos se resiente en las zonas rurales; toda vez que la globalización no solo es una condición relacionada con las grandes ciudades, sino que impacta en zonas donde las condiciones socioculturales son más arraigadas y generan un cambio en la forma de vida de sus habitantes; en ese sentido, González (2010) menciona que existe una relación entre la ciudad y la globalización porque “porque vinculan espacio y procesos socioeconómicos, derivados de la globalización” (p.476); mismas que responden a las emergencias de los nuevos retos y necesidades sociales, generando nuevas interconexiones desde la globalización con todas las implicaciones e impactos socioculturales y económicos; esto ha sido una preocupación constante para las ciencias sociales, estudiar los efectos de los procesos de globalización⁴⁹ no solo en las zonas urbanizadas donde según Gordillo (2020) plantea una nueva reconfiguración de las potencias globales que tendrán efectos en todas las comunidades de los países miembros y evidentemente en las zonas con mayor desventaja social, como el caso de las zonas rurales.

Por otro lado, si sus efectos se resienten en las zonas con mayor crecimiento, como el caso de las ciudades globales⁵⁰ entendidas como los espacios donde se toman las decisiones que afectan a todas la sociedad, como argumenta Sassen (2004) “las ciudades globales son el escenario de nuevas formas de operaciones políticas, culturales y subjetivas” (p.59); por tanto, impactan en los procesos sociales y surge la necesidad de entender los vínculos de la regionalización y de explicar la realidad; por su parte, Alfie (2010) sostiene que “efectivamente la globalización vincula economías y favorece intercambios comerciales, al poner en contacto diversos actores económicos y políticos... en un campo de ventajas y desventajas históricas de relaciones con el poder” (p.14); en relación al impacto de la globalización con el objeto de estudio, estos no han sido positivo debido a las condiciones socioculturales y económicas del contexto donde se realizó el estudio.

⁴⁹ En otro documento se plantea que la globalización como tal ya se terminó, su fin inició con el BREXIT: salida del Reino Unido de la unión europea y finalizó con la llegada de Trump al poder en 2016; actualmente estamos en una fase de regionalización; entendido como la alianza estratégica entre países; así podemos identificar la alianza entre Rusia y China que están impactando las nuevas forma de economías con la implantación de un nuevo orden económico a partir de la criptomoneda o moneda Digital Currency Electronic Payment (DCEP) . Cfr. <https://articuloforma.blogspot.com/2020/05/efectos-en-la-salud-organica-y.html>.

⁵⁰ Es un término acuñado por la socióloga Saskia Sassen en 1991, donde la ciudad global también conocida como ciudad mundial o ciudad alfa, se caracteriza por estar dotadas de relevantes ventajas competitivas y que sirven a un eje o sistema económico globalizado; son ciudades forjadas por el efecto de doble urbanización en constante crecimiento y mantiene una presión constante propia del mismo proceso económico y social de la globalización.

Ahora bien, como se ha venido explicando, el impacto de la globalización es diferente dependiendo el contexto regional donde se encuentren las personas; es decir, las sociedades que viven dentro de las megaciudades, tiene mayores opciones de crecimiento social y económico, porque tienen mayores posibilidades de insertarse a los mercados laborales, como argumenta Ulrich (2008), al considerar que la globalización obedece a una lógica dominante del mercado laboral y las oportunidades de crecimiento del mismo, es producto de la tesis que se relaciona con “la supresión de puestos de trabajo dentro del país y con su traslado a países con sueldos más bajos” (p.41); mientras que en el contexto de la periferia urbanizada, semirural o rural, las condiciones y oportunidades de desarrollo y crecimiento socioeconómico es limitado, porque los efectos de la globalización no llegan tan claras que en otros contextos.

Por otra parte, existen otros factores multicausales que explican que las determinan a saber: a) El papel del Estado (consciencia nacional); b) Estados asistenciales con consecuencias perjudiciales en torno a la pobreza, marginación y migración; c) cambio de paradigma de un Estado homogéneo, cerrado nacional y estatalmente por la apertura comercial (erosión estatal) y; d) Estados transnacionales; por tanto, la lógica de crecimiento está en las ventajas que intrínsecamente desencadenan a partir de los procesos comerciales, protegidos por una máxima de ganancias económicas y políticas a costa de la explotación no solo del medio ambiente; sino de recursos humanos y ecológicos, dejando de lado las comunidades rurales que tiene que sufrir los efectos de un capitalismo voraz que maximiza sus ganancias.

Bajos estas perspectivas la globalización, es entendida también como una deslocalización en términos de lo local que plantea como reto una relocalización desde una mirada más local; es decir, se establece la premisa de formar sujetos conscientes que estén con una mirada en su pasado y otra mirada en el futuro; es decir, sujetos con un pie en la tierra donde pertenecen y otro pie en el asfalto de la globalización para que sean ciudadanos translocales o dicho de otra forma, habitantes de una región con identidad propia y abierto a nuevas formas de coexistencia y expresiones culturales.

Aunque en la actualidad hay un período de apertura para desarrollar los estudios regionales, es evidente que el escenario no es claro, ya que aún se encuentra en un período de crisis económica, social y cultural, derivada de bloques intercontinentales que están repercutiendo en los procesos sociales y económicos en las regiones; para comprender la magnitud basta con revisar la reciente contingencia sanitaria y lo que publicó el periódico The Economist (2020) del 16 de mayo 2020, realizó un análisis sobre el comportamiento de

la economía mundial y advirtiendo una recesión mundial en términos económicos con la llegada del COVID-19, presagiando el fin de los procesos globalizadores; impactando no solo al sector productivo, sino, geopolítico, en términos del ascenso de una nueva potencia financiera y reconfigurando los bloques hegemónicos, como sostiene Gordillo (2020), al plantear la incorporación de China como potencia mundial y la implantación del G3 (EUA-Rusia-China).

Sin lugar a dudas, los cambios y efectos de la globalización impactan a todo un país con las características de México, pero particularmente se resiente en las entidades más desfavorecidas; toda vez que competitividad del mercado laboral exigen a profesionales de la educación que tenga un dominio no solo teórico y práctico de los procesos formativos, sino que potencie el desarrollo social y movilidad económica es la educación; al ser la educación una de las vías de crecimiento personal y social, es fundamental conocer la formación para el ejercicio de la docencia de uno de los agentes esenciales de los procesos educativos, como es el docente; porque se considera al profesor como un facilitador de los conocimientos, habilidades y destrezas que ejecuta la formación del tipo de ciudadano que la sociedad requiere para desarrollarse.

Por tanto, es indispensable estudiar las repercusiones de la práctica docente en la región chiapaneca; toda vez que los resultados de los aprendizajes de los alumnos de educación primaria, están asociados a la formación y práctica profesional adquirida en alguna de las IES ya sea formadora o no de docentes; práctica que en la medida en que esté sustentada en un alto grado de formación y profesionalización, puede y debe ser capaz de responder a las necesidades educativas en contextos diferenciados de los alumnos y; contribuir a mejorar las condiciones socioeconómicas.

Algunos datos permiten dimensionar las prácticas docentes en el tipo básico, específicamente en el nivel primaria y, a partir de los indicadores educativos que publicó el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017, pp.52-55); argumentando que en Chiapas se atiende aproximadamente a más de un millón y medio de alumnos (1'616,465) desde preescolar hasta media superior, con una planta docente de setenta mil profesores (69,883) distribuidos en 18,963 centros de trabajos; así podemos ver que, del total de escuelas/planteles, 95% (17,994) corresponden a la educación básica y el resto, 5% (969) centros de trabajos corresponden al tipo medio superior; para el caso de primaria, la distribución del servicio educativo es la siguiente: el 50% presta su servicio en una comunidad de 1 a 249 habitantes; 34% en una comunidad de 250 a 2,499 habitantes y el resto 16% en una comunidad de 2,500 y más habitantes.

Como se ha venido argumentando que el problema educativo es un problema estructural y se encuentra asociado a factores socioculturales y económicos y, que estos últimos determinan el desarrollo humano; por lo tanto y de acuerdo a datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en su reporte del 2020 sobre la evaluación del bienestar económico de la población en todo el país determinó que, 43% de la población es considerado pobre; 9% están en la línea de pobreza extrema; 52% no tiene acceso a seguridad social y 19% tiene rezago educativo, sin considerar los efectos del COVID-19. Para el caso de Chiapas que está considerada como una entidad federativa que, a pesar de contar con una vasta riqueza y diversidad natural, cultural e histórica, mantiene niveles sociales y económicos por debajo de las demás entidades.

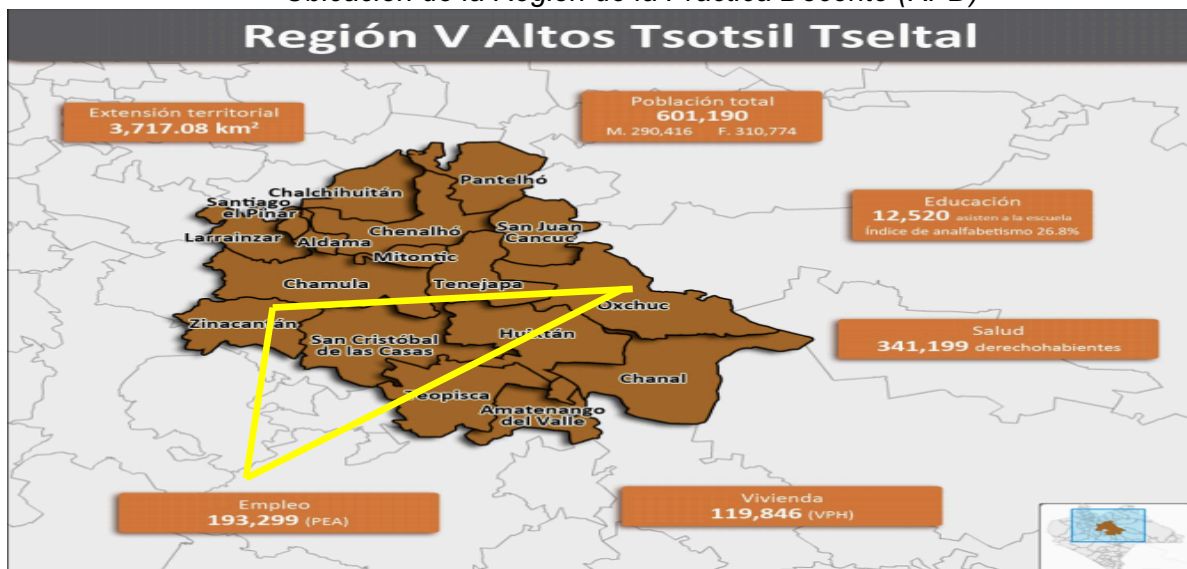
Basta con revisar algunas cifras del CONEVAL (2018, p.56) donde se informa que Chiapas registró los siguientes datos; 76% de la población se encuentra en situación de pobreza; 30% de la población en condición de pobreza extrema; asimismo, presenta 29% de rezago educativo; 18% no tiene acceso a servicios de salud; 83% de la población tiene carencia al acceso a seguridad social; 22% de la población no tiene acceso a alimentación; 24% no tiene acceso a espacios y vivienda de calidad y 57% no tiene acceso a los servicios básicos.

El grado de marginación escolar es un dato sensible que permite identificar el desarrollo humano y social que mantiene Chiapas respecto al resto de las entidades que conforman el país; nuevamente en la educación básica, particularmente en el nivel primaria⁵¹ -por tener el universo más representativo de la educación básica- sobresale que 88% mantienen un grado de marginación muy alto y alto; mientras que 12% tiene grado de marginación medio, bajo y muy bajo. En el rubro de escuelas de organización multigrado, para el caso concreto del nivel primaria durante el ciclo escolar 2015-2016, según el INEE (2017, p. 56) del documento “Principales cifras, indicadores educativos” presentó los siguientes datos: 48% del total de las escuelas primaria general son multigrados; mientras que en primaria indígena fue del 74% y; escuelas comunitarias del 100%.

Como puede observarse a través de la cifras que reflejan las condiciones de acceso, infraestructura y materiales didácticos, aunado a las condiciones de marginación, pobreza y diversidad étnica y lingüística complejizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando el desarrollo humano y social para mejorar las condiciones de vida en zonas excluidas de los beneficios y oportunidades que ofrecen las grandes zonas urbanas.

⁵¹ Incluye primaria general, indígena y comunitaria.

Imagen 1
Ubicación de la Región de la Práctica Docente (RPD)



Fuente: Hacienda del Estado de Chiapas. Programa Regional de Desarrollo

En la imagen 1, se puede observar los centros escolares que se encuentran dentro de la región de estudio, donde los participantes del estudio desempeñan sus funciones frente a grupo, se constituye de tres municipios, ubicados en la región V altos tsotsil tseltal; conformada por 17 municipios⁵² y su extensión territorial es de 3,717 km²; dentro de la región se hablan dos lenguas originarias: 1) tsotsil y; 2) tseltal; ambas forman parte del mundo maya conservando sus tradiciones, visiones y cosmovisiones de su cultura y etnicidad. El clima de la región es templado y semi cálido, predominando un clima templado sub húmedo con lluvias en verano; la temperatura promedio es de 14° la mínima y 23° la máxima; con respecto a la flora se pueden encontrar algunas maderas como encinos, ciprés, pino, roble, caoba; mantiene una abundante vegetación y con respecto a la fauna, se pueden hallar especies como tigrillos, zorrillo, jabalí, venado cola blanca, conejo entre otras especies.

Según información emitida por Perfiles Municipales del Comité Estatal de Información Geográfica y Estadística de Estado de Chiapas (CEIEG) en el año 2015, la población regional fue de 678,130 habitantes, de los cuales 48% (323,566 personas) fueron hombres y 52% (354,564 ciudadanos) mujeres; se caracterizaron particularmente, por una diversidad sociocultural de origen indígena y; como resultado de su devenir histórico ha sido una de las regiones de la entidad chiapaneca con menores Índices de Desarrollo Humano dentro

⁵² Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larrainzar, Mitontic, Pantheló, SCLC, Tenejapa, Teopisca, Zinacantán, San Juan Cancuc, Aldama y Santiago El Pinar.

de la geografía y nacional. Asimismo, el CEIEG, informó que 80% (544,098) de sus habitantes viven en situación de pobreza multidimensional;⁵³ mientras que 46% (315,605) se encuentran en pobreza extrema multidimensional.

En el rubro de salud, se observa lo siguiente; según datos del 2013, dentro de la región se puede identificar problemas y enfermedades suigéneris que de alguna manera, solo en Chiapas se presentan; existen incidencias de casos por cada mil habitantes anualmente; se presentan casos de paludismo en 0.39% (2644); tracoma en 2.41% (16,342) y la tasa de tuberculosis en de 3.2% (21,700); como se demuestra, hay enfermedades que en otras entidades han sido erradicadas, pero en la geografía chiapaneca aún se presentan, esto demuestra la vulnerabilidad social que sufre la región.

En relación a la participación económica, el CEIEG 2015; menciona que del total de habitantes en la región, 31% (208,364) pertenecen la población económicamente activa (PEA); mientras que el resto 37% (253,537) corresponden a la población económicamente no activa; lo que permite inferir que sus habitantes se encuentran por debajo de la media nacional y mantienen un bajo poder adquisitivo. Estas condiciones están relacionadas con las diferentes problemáticas que se encuentran presentes en las realidades sociales; justamente por ello, es fundamental analizar y reflexionar desde una perspectiva integral, tomando en cuenta no solo los aspectos geográficos, económicos, culturales, históricos, políticos y sociales; sino también las condiciones en relación a la infraestructura educativa, los materiales didácticos, el acceso a los centros de trabajo, la diversidad étnica y lingüística que prevalecen dentro de las comunidades rurales; así como el compromiso asumido por los docentes que se encuentran conduciendo los procesos formativos.

En ese sentido, estos elementos permitirán explicar las repercusiones formativas y disciplinarias en un primer momento y; en un segundo las repercusiones personales, profesionales y sociales para comprender cómo las condiciones de marginación, exclusión social y pobreza determinan el desarrollo humano y social de una región determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje para potenciar el desarrollo humano y social en regiones altamente segregadas.

⁵³ Según el CONEVAL la pobreza multidimensional es una medición de pobreza que refleja las múltiples carencias y privaciones que enfrentan las personas en un mismo tiempo y espacio, vulnerando su dignidad y derecho al acceso a satisfacer sus más elementales necesidades para vivir y; se componen por doce indicadores agrupados en cinco dimensiones: a) vivienda; b) servicios básicos; c) estándar de vida; d) educación y empleo y; e) protección social. La diferencia entre pobreza multidimensional y pobreza extrema multidimensional radica en que la primera tiene carencia en al menos una tercera parte de los indicadores y; la pobreza extrema severa se genera cuando sufre la privación en al menos la mitad de los indicadores mencionados.

Imagen 2
La región de la práctica docente



Fuente: Elaboración propia a partir de las condiciones de la Región de Estudio.

En la imagen 2, se puede identificar la demarcación de la región de estudio y sus interacciones con los elementos políticos, sociales, económicos, culturales, educativos y antropológicos para su construcción a partir de los procesos formativos de la región, permitiendo su comprensión, interpretación y explicación desde un posicionamiento crítico para dar cuenta de la realidad; el diseño tiene 4 ejes elementales para su análisis:

1) **Espacio:** la RPD entendido como contexto físico y simbólico donde se realiza la práctica docente, se caracteriza por tener una constante interacción y convivencia con otros actores educativos, es lugar físico y geográfico donde se presentan los hechos educativos; es decir, es el espacio donde se desarrollan los procesos educativos y se reflejan los efectos socio educativos, culturales y económicos a largo plazo.

2) **Tiempo:** recorte histórico donde se analiza la formación a partir de los planes de estudios 1984, 1997 y 2012 para el ejercicio de la práctica docente, incidiendo en la formación básica de la niñez chiapaneca; período donde desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, escolares y sociales; así como, las experiencias docentes de los colaboradores en el desempeño profesional van desde los 5 y 30 años de servicio docente.

3) **Coyuntura:** se determina por las condiciones socioregionales, económicas, culturales y políticas donde se manifiestan las estrategias, acciones y confrontaciones de

la práctica docente matizadas por las relaciones de poderes entre la SNTE y el gobierno federal. Expresan elementos que permiten optimizar u obstaculizan el desarrollo de los procesos educativos y sociales; así podemos identificar las relaciones de poder entre sindicato y el Estado mediante acuerdos que se manifiestan para el desarrollo de los procesos educativos y reflejan el dominio teórico/técnico y metodológico en los planes de estudios en la educación básica; así como, el dominio práctico para los procesos de enseñanza (planeación, ejecución, metodología y estrategia de evaluación); finalmente generan las condiciones para el ejercicio de la práctica docente; la actitud de los actores frente a los complejos problemas educativos que van desde la SNTE, SEP, sociedad y recientemente problemas por la contingencia sanitaria de COVID-19.

4) Totalidad: entendida como la suma de los procesos sociales, con la finalidad de promover un proyecto educativo emancipador donde participen activamente y generen elementos diferenciadores a través de la formación docente como sostiene De Souza, (2019, p.31); asumiendo un liderazgo desde la práctica docente y el desempeño profesional en las aulas sienten las bases para el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas en los educandos para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y resolver problemas en el contexto donde se encuentren insertos; así como para responder a las exigencias de la globalización para mejorar sus condiciones de vida.

2.1.2 Regionalización docente: de la formación a la práctica docente

Los debates académicos en que se inscriben los estudios regionales giran en torno a una dicotomía para explicar la región de estudio donde se realizan las prácticas docentes; ya que, por un lado, se plantean desde la región/plan con los argumentos de Palacios (1993) y; por el otro lado, desde la región/sede, desde la postura de Giddens (1995). En ambos casos tienen su propia lógica argumentativa y responden a intereses en términos de temporalidad, que articulados al proceso de construcción de esta investigación, permiten la posibilidad de explicar la realidad en términos de un problema de formación docente desde la IESFD; ubicados en un tiempo, espacio, coyuntura y totalidad.

La perspectiva para la construcción de la región de estudio, no está determinada ni acotada en función de sus características o comodidades espaciales en términos de localización geográfica; sino que atiende a una necesidad de dar cuenta sobre una región construida a partir de un elemento diferenciador como el desarrollo humano y la dimensión educativa; donde resaltan tres municipios (Chamula, Mitontic y Zinacantán) que desde el análisis desde el Informe de Desarrollo Humano Municipal del PNUD (2019, p.67) en

Chiapas 77% de sus habitantes vive en pobreza y un 28% en pobreza extrema; en términos de desarrollo humano, la entidad chiapaneca es comparable con el nivel y calidad de vida de países como Malawi, Etiopía y República del Congo.

Dentro de la entidad también destacan los municipios de Mitontic, San Juan Chamula y Zinacantán con el menor Índice de Desarrollo Humano Municipal en educación, En ese sentido, el objeto de estudio se fundamenta en función de los problemas de rezago social, económico y educativo; en ese sentido, el problema de investigación responde a la ubicación en las escuelas primarias generales que comprenden las zonas escolares veintiocho (sede en Chamula); treinta y uno (sede Zinacantán) y; cincuenta y cuatro (sede en Chamula), pertenecientes a la Jefatura de Sector treinta, con cabecera en la ciudad de San Cristóbal de las Casas (SCLC), Chiapas; de las tres zonas escolares, se identifica que:

Tabla 2
Primarias generales en la región de estudio de la zona V altos tsotsil tseltal

N/P	SECTOR	ZONA ESCOLAR	ESCUELA	SEDE	TIPO DE ORGANIZACIÓN	NÚMERO DE DOCENTES	
1	6	028	JOSE VASCONCELOS CALDERON	CHAMULA	UNIGRADO	11	
2	6	028	ADOLFO LOPEZ MATEOS	CHAMULA	UNIGRADO	9	
3	6	028	NIÑOS HÉROES	CHAMULA	UNIGRADO	7	
4	6	054	CUAUHTEMOC	CHAMULA	UNIGRADO	6	
5	6	031	JACINTO CANEK	ZINACANTÁN	UNIGRADO	6	
6	6	031	RAFAEL RAMIREZ CASTAÑEDA	ZINACANTÁN	UNIGRADO	16	
7	6	031	MELCHOR OCAMPO	ZINACANTÁN	UNIGRADO	18	
8	6	031	DR. BELISARIO DOMINGUEZ PALENCIA	ZINACANTÁN	UNIGRADO	11	
9	6	031	CRISTOBAL COLON	ZINACANTÁN	UNIGRADO	9	
10	6	031	LIBERACION	ZINACANTÁN	UNIGRADO	6	
11	6	031	JOSÉ MARÍA MORELOS	ZINACANTÁN	UNIGRADO	6	
12	6	054	LIC. MANUEL LARRAINZAR	CHAMULA	UNIGRADO	6	
13	6	031	RAZA DE BRONCE	ZINACANTÁN	UNIGRADO	12	
*Las escuelas sombreadas en amarillo no participaron en el estudio						TOTALES	123

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de la plantilla final del ciclo escolar 2017-2018 del tipo primaria general de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF).

Como se observa en la tabla 2; del total de docentes que se encuentran distribuidos en los 13 centros de trabajo, ubicados en el sector seis; se organizan a partir de tres zonas escolares (028, 031 y 054), pertenecientes a dos municipios (Chamula y Zinacantán)⁵⁴ se omiten a los directores técnicos, profesores de educación física, profesores de música y profesores de inglés; quedando únicamente docentes frente a grupo que hayan sido formados bajo los planes de estudios 1984, 1997 y 2012; para tener un universo y/o muestra representativa de la región constituida.

⁵⁴ De los tres municipios con el menor índice de desarrollo humano educativo, solamente se trabajarán dos municipios, porque en el municipio de Mitontic, no cuenta con escuelas que brinden el servicio de primaria general, solamente se ofrece la atención de primaria indígena.

La posición epistémica en términos de regionalización con respecto a la región de estudio; se fundamentan en los planteamientos de Palacios con la región administrativa; Giddens con la región sede o sentido de copresencia; Merchand y Bourdieu con el capital simbólico y cultural. En relación con esto Palacios, (1993, p.2) sostiene que la región tiene dos elementos fundamentales: a) la condición de homogeneidad donde los sujetos y objetos deben compartirse en un tiempo y espacio; 2) los criterios específicos y objetivos que pueden tener origen en las ciencias naturales y/o sociales; en ese sentido, se comparte la postura de Boudeville sobre las determinaciones del Estado sobre las decisiones políticas/administrativas en las que se inscribe la región de Estudio.

Así podemos identificar que según Boudeville (s/f) considera tres tipos de espacios para constituir la región a saber:

- a) Espacio Homogéneo: se denominan aquellas zonas o regiones que comparten ciertas características o son semejantes; es el espacio más conocido por las interacciones que se generan al interior; las fronteras están determinadas por las consecuencias de un espacio a otro.
- b) Espacio Polarizado: se caracteriza por generar focos de desarrollo económico a partir de las interrelaciones de producción de una región con otra; se dibujan procesos de polarización en términos de desarrollo económico; se matiza la polarización entre las relaciones de bienes y servicios y tienen diferentes grados de polarización, así se pueden identificar un nivel nacional, regional o local y están determinadas por la frontera natural entre la metrópolis y la periferia.
- c) Espacio-Plan: son determinados por el Estado o por una matriz, según sea el caso, están regidos por decisiones y políticas económicas. En el espacio plan y político, la geopolítica juega un papel esencial sobre la adaptación de las condiciones geográficas desde una postura ética; son el lugar donde se desarrollan las relaciones entre los diferentes tipos de organizaciones humanas. (p.55)

Por tanto, para efectos de esta investigación y de acuerdo a la estructura que mantiene la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas (Sector y zonas escolares) se retoma el espacio-plan para ubicar espacialmente la región, para explicar las implicaciones de la práctica docente. Es decir, por un parte se retomarán elementos de la para caracterizar el espacio donde interactúan los profesores que fueron formados bajo el plan 1984, 1997 y/o 2012 para el ejercicio docente y que se encuentran en lo que se denomina la región de estudio.

Asimismo, Giddens (1995, p.191) argumenta que la vida social –sede- se genera y se construye a partir de las interrelaciones que se producen en un espacio/tiempo- son posturas en circunstancias de co-presencia con otros sujetos y que comparten el mismo espacio académico; esto estaría significando que dicha sede provee escenarios de interacción con códigos compartidos por una misma comunidad académica y que para el caso de este proceso de investigación, plantea en términos teóricos la preñación de reflexividad y agencia para transformar las prácticas profesionales.

En ese orden de ideas, la agencia según Giddens (1995) tiene dos componentes que están mediadas por la reflexividad/acción y la capacidad del sujeto para transformar su propia realidad a partir de lo estructurado por el Estado y definido desde lo político, económico, cultural, ideológico y social; argumentando que los sujetos pueden provocar cambios en la forma de hacer las cosas y; la segunda, tiene cognoscibilidad sobre los procesos sociales; en tal sentido y articulando con la región y sus repercusiones, se entiende por capacidad de agencia social en términos de sus relaciones desde su formación profesional como egresados de una de las IESFD y su desempeño profesional frente a grupo; el cual se plantea la necesidad de generar procesos de reflexibilidad, acompañado de la acción social -profesional-consciente- para transformar y mejorar las condiciones socioculturales en sus procesos formativos en la educación básica.

En esa misma línea de reflexión se plantea tomar en cuenta algunos elementos de la región vinculados con las condiciones socioregionales, recuperando las identidades socioculturales que permean en la práctica docente; en este orden de ideas es fundamental transitar desde una postura tradicional con un enfoque en los estudios regionales hacia una posición posmoderna y crítica, donde pondere las interrelaciones humanas en los ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos y geográficos; en ese sentido, es elemental recuperar la historicidad de los sujetos, como plantea Machuca (1998, p.27) potenciar su desarrollo cultural y la visión del mundo e integrarlos en un proceso holístico con las nuevas demandas que exige la globalización; por tanto, es necesario recuperar las experiencias, sus visiones y cosmovisiones; así como sus tradiciones, su cultura y saberes milenarios para potenciar el desarrollo regional e individual de los sujetos y mejorar sus condiciones de vida.

Dicho de otra forma, es transitar de la seguridad epistemológica de la uni disciplinariedad, para establecerse en una lógica multi e interdisciplinariedad hasta aspirar a la utopía de la transdisciplinariedad; de tal manera que los pueblos y las personas puedan aceptarse y ser iguales aún en las desigualdades y poder resolver los problemas complejos

que exige la realidad en el contexto donde se encuentren insertos; también como una posibilidad para que puedan aspirar a una vida digna donde satisfagan sus necesidades más elementales para reinventarse cultural y socialmente. Por su parte, Giménez (2005) sostiene que la apropiación sociocultural de una sociedad es “fundamental para la conservación y reproducción social del mismo; en ese sentido, es elemental la pertenencia a un espacio propio, el cual comparta con otros sujetos las costumbres, usos y códigos que permiten el desarrollo social”. (p.9)

Un elemento no menos importante en el contexto de la región donde se llevó a cabo el estudio, son las condiciones, sociales, culturales, económicas, antropológicas, religiosas que sin lugar a dudas el lenguaje y la lengua como medio no solo de comunicación, sino de formación y transmisión de la cultura; en ese sentido, la lengua puede ser una barrera o una ventaja para facilitar los procesos reproductivos de una cultura y, por ende, de formación académica desde los centros escolares.

El lenguaje se define como la capacidad que desarrollan los sujetos para comunicarse, así podemos recuperar los trabajos de Saussure con su lingüística moderna; quien establece lo que se conoce como el giro lingüístico; es decir, considerar al lenguaje como un sistema de representación del mundo y de la realidad para explicar la relación entre un conjunto de enunciados y las condiciones de conocimiento (teoría); esto es fundamental porque permite analizar el hecho social por medio del lenguaje objetivado a través de la comprensión y la interpretación para reflexionar en este caso, sobre las repercusiones que tiene la lengua dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, el grado de dialogicidad entre docentes, padres de familia y comunidad evita no solo conflictos con una matriz cultural, lingüística y religiosa diferente de los docentes; sino que potenciará los procesos formativos para mejorar sus condiciones de vida.

Bajo estos argumentos es fundamental utilizar el lenguaje como la posibilidad de reconstruir-nos, como menciona Benveniste (1997) “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque solo el lenguaje funda en realidad, en su realidad, que es la de ser” (p.181); es decir, la posibilidad de sentir y comprender la realidad del otro, si no de intervenir desde una práctica consciente y profesional con la finalidad de contribuir a resolver sus múltiples y complejos problemas de la vida cotidiana.

En relación a la contingencia sanitaria de COVID-19, eventualidad que sin lugar a dudas dentro del campo de la educación se desarrolló en línea durante los el ciclo escolar 2020-2021 y 2021-2022; han tenido un auge en función de las ventajas y la seguridad a partir de la globalización de la información y que ha requerido formar nuevos cuadros de

docentes que estén al frente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que respondan a las exigencias del mercado virtual; ahora bien, con la contingencia sanitaria fue fundamental combinar las TIC con los procesos formativos en la educación básica. En ese sentido, en México ya existe la experiencia para dichos procesos en línea a través de plataformas virtuales; se cuenta con modelos, planes y programas educativos avalados desde la secretaría por diversas universidades públicas y privadas, educación media superior, como son el caso de prepa en línea SEP e instituciones o centros privadas; pero en la educación básica no es muy común encontrar procesos en línea.

Por lo tanto, reflexionar cómo desde las autoridades educativas se determinó trabajar en línea dentro de la educación básica exigió un reto no solo tecnológico, sino de dominio por parte de los usuarios (docentes y alumnos); cometido que no se logró por las condiciones socioeducativas y porque al no contar con una plataforma donde se descargaran y subieran las actividades de aprendizaje; se mantuvieron procesos de comunicación e interacción de forma síncrona y asíncrona; así como de los procesos de evaluación que permitieran identificar los avances cualitativos con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y; el último elemento para buscar la forma de potenciar sus condiciones de infraestructura y de acceso a internet que representó un obstáculo. Fernández-Morales & Vallejo Casarín (2014) sostienen que:

La educación en línea se entiende como una modalidad de aprendizaje donde se unen variables como los contenidos y las actividades; el nivel educativo, los conocimientos previos de los estudiantes, la interacción y comunicación de los participantes; y la plataforma tecnológica que se utiliza, mediante dispositivos tecnológicos conectados a internet. (p.31)

Retomando la definición anterior podemos argumentar que dicha modalidad requiere de ciertos elementos con los que no se contaron; así como de condiciones técnicas y operativas de acceso a internet para apoyarse de este medio para permitir el desarrollo de las actividades académicas; ahora bien, dentro de la RPD no se tuvieron las condiciones socioeconómicas por las características del contexto donde se realizó la investigación.

A manera de cierre de este capítulo, es fundamental tener en consideración que los elementos culturales, sociales, ideológicos, políticos, económicos, antropológicos y educativos están gravitando en torno al objeto de estudio de esta investigación y se encuentran articulados no de manera armoniosa; sino todo lo contrario, están en constante conflicto y contradicción en función de la problemática que subyace al interior de la región de estudio, acotadas por una serie de tensiones que determinan su propio devenir histórico

AUTÓNOMA
y que en este tiempo y espacio están en constante contradicción entre las políticas públicas que plantea el Estado y las condiciones en que se desarrolla la vida cotidiana que se encuentran vinculados a los procesos sociales diferenciados.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOREGIONAL

3.1. PARADIGMAS, MÉTODOS Y ENFOQUES EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Si partimos sobre la base que los problemas regionales en la entidad chiapaneca tienen un origen histórico y estructural por un lado y; por el otro que el conocimiento que se ha construido para dar cuenta de los problemas socio educativos no devienen exclusivamente de las ciencias de la educación en particular, ni de las ciencias sociales y humanidades en general; solo entonces se puede reconocer que en efecto se está ante un problema estructural y por lo tanto, la posibilidad de su abordaje para comprender e interpretar la realidad debe ser de manera transdisciplinaria.

La transdisciplinaria tiene como intención única superar la fragmentación del conocimiento unidisciplinar y por el contrario busca potenciar los saberes desde las múltiples disciplinas por medio de la permutación epistemológica y de las metodologías y métodos aceptadas por la comunidad científica.

Un factor predeterminante para problematizar la práctica docente es sin lugar a dudas la formación docente, entendido como proceso formativo disciplinario que desarrollan conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que al estar desempeñando su práctica profesional, observan e identifican una serie de problemáticas asociadas a la pedagogía educativa, cuestionando y problematizando porque existe una desestabilización en la realidad educativa; justamente en ese momento, radica la pertinencia de dar cuenta sobre lo que subyace dentro del espacio áulico, escolar o educativo, justificándose como *objeto de estudio* para entender, comprender y explicar las causalidades y efectos como parte de las interrelaciones.

El estudio se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo; toda vez que, pretende dar cuenta a partir de una investigación cualitativa, subjetiva, comprensiva e interpretativa de la realidad que están asociados a las repercusiones de la práctica docente y esta a su vez a la formación docente. El enfoque con el que se abordó es un estudio de caso de tipo fenomenológico apoyado con las técnicas de observación, bibliográfica, encuesta y entrevistas; se desarrollaron dos instrumentos de investigación: a) cuestionario cerrado y; b) guía de entrevistas que aportaron los insumos para recabar la información de la investigación.

Para comprender la elección de la ruta paradigmática elegida para esta investigación es pertinente mencionar que el conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas en general y; de manera particular el conocimiento educativo tienen su génesis en las Ciencias Duras

o Ciencias Naturales y Exactas,⁵⁵ Kuhn (2019) y Chalmers (1981) explican profunda y minuciosamente cómo se da el proceso de sustitución de una teoría hegemónica por otra teoría alterna con mayor potencia de explicación.

El proceso de construcción de la ciencia ha estado matizado por una lógica donde el desarrollo científico ha pasado por fases o crisis al interior de los paradigmas, como argumentan Sandín (2003, pp. 27-44) y Kuhn (2013, pp. 45, 52, 110, 135, 231, 244, 246 y 271) con sus presupuestos paradigmáticos⁵⁶ para explicar cómo un paradigma se posiciona dentro de un campo disciplinario dentro de la ciencia; para su comprensión se plantean dos rupturas epistemológicas importantes; la primera en el contexto paradigmático entre la Teología y la ciencia y; la segunda entre las ciencias naturales y exactas y las ciencias sociales y humanas para el desarrollo epistemológico del conocimiento, la ciencia y la explicación de la realidad, representando ambos desafíos en la construcción del conocimiento científico.

Las rupturas epistemológicas están planteadas en términos de las aportaciones de Gastón Bachelard como lo señalan Rovira y Carbonell (2006) al intentar argumentar como:

La ciencia contemporánea (fundamentalmente a partir de la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica) rompe con las estructuras del sentido común de la ciencia precedente, desmarcándose de estas sin posible reconciliación. [Ruptura epistemológica] significa, por tanto, la adopción de un método o de una nueva teoría que imposibilitan al conocimiento el retorno a las estructuras del saber anterior. (p.100)

En el campo de las ciencias sociales podemos encontrar el fundamento para dicha ruptura epistemológica con los planteamientos de Bourdieu y Passeron en el libro El oficio

⁵⁵ Como son el caso de la física, química, biología y las matemáticas.

⁵⁶ El concepto de paradigma es uno de los más polémicos, poli semánticos y controversiales dentro de la filosofía de la ciencia en general y, de manera particular en la epistemología del conocimiento; así se puede identificar que Kuhn aborda este concepto no en la lógica de concebirlo como un modelo o ejemplo; sino a partir de la interrelación del paradigma dominante respaldado por una comunidad científica, articulado a las anomalías (problemas, métodos y procesos de construcción de teorías) y las crisis para generar cambios paradigmáticos; para ello es elemental comprender los 4 presupuestos paradigmáticos que propone: 1. El reconocimiento de un paradigma dominante, reconocido por una comunidad científica; 2. El surgimiento de un nuevo paradigma nuevo y emergente que esté en contraposición al paradigma dominante y cuente con una comunidad científica que valide sus aportaciones teóricas; 3. Que el paradigma emergente tenga la capacidad de argumentar y contra argumentar los fundamentos filosóficos, epistemológicos, teóricos y metodológicos del paradigma dominante al grado de que, éste último quede desfasado para explicar la realidad y el mundo y quede obsoleto; finalmente 4. Que el nuevo paradigma emergente tenga mayores elementos argumentativos y mayor potencia de explicación de la realidad y obtenga el reconocimiento de las comunidades científicas y esté dominando la producción de conocimiento y de la ciencia.

del sociólogo (2003) cuando plantea los criterios científicos para comprender y explicar la realidad desde una postura más humanista y social.

Así como, las ciencias físicas debieron romper categóricamente con las representaciones animistas de la materia y de la acción sobre ella; las ciencias sociales deben efectuar una ruptura epistemológica que diferencie la interpretación científica del funcionamiento social de aquellas artificialistas o antropomórficas: solo a condición de someter a la experiencia de la explicación total de los esquemas utilizados por la explicación sociológica. (p.41)

Asimismo, a partir de cuestionamientos relacionados sobre ¿Cómo ha sido el proceso de construcción epistemológico del conocimiento científico?; ¿Qué problemas filosóficos, epistemológicos y metodológicos ha desafiado para llegar a un conocimiento que corresponda con la realidad?; ¿Qué diferencia existen entre el descubrimiento del conocimiento y la construcción del mismo en las ciencias naturales y exactas y las ciencias sociales y humanas?; ¿Qué problemas han desafiado la hermenéutica como método y teoría dentro de las Ciencias Sociales?; estas y otras cuestiones se responden con el trabajo de autor en este artículo, donde nos presenta el panorama epistemológico que ha recorrido la hermenéutica para situarse teóricamente dentro de campo de las ciencias sociales.

El origen del conocimiento científico, tal y como se conoce en la actualidad, deviene de una primera ruptura epistemológica entre el conocimiento teológico que explicaba el mundo y la realidad a partir de la existencia de Dios, todo lo que sucedía en la vida era atribuido y estaba referido a una religión determinada; bajo esas condiciones surge un grupo de pensadores que van a empezar a cuestionar sobre las cosas naturales más allá de Dios y a buscar otras formas de explicación, este pensamiento estará girando en torno a la razón; es decir, se va a fundamentar en la racionalidad científica y se va a inscribir en el contexto conocido como la modernidad; este período se va a caracterizar por generar cambios fundamentales en la relación de conocimiento de un sujeto frente a un objeto y a partir de dicha relación se harán concepciones y explicaciones del mundo y la realidad; en suma se deja el mito teológico para explicar el universo y se empieza a buscar las causas-efectos de todos los fenómenos a través del método científico o monismo naturalista.

La filosofía del conocimiento ha permitido a los seres humanos desarrollar una autorreflexión y generar conocimiento a partir del mismo conocimiento, tal como plantea Hessen (2012, p.8); se trata de establecer la posición que ocupa la teoría del conocimiento dentro de la filosofía como sistema de pensamiento; en ese sentido, se presentan como

posibilidades para interpretar el mundo de manera objetiva. En ese sentido, el desarrollo epistemológico del conocimiento y de la ciencia permiten dimensionar un modelo de construcción teórica, vinculado a lo empírico para explicar la realidad en un momento histórico determinado; por lo tanto, se inscriben en la búsqueda de nuevas opciones para construir un conocimiento sobre la base del método científico, pero desde otros métodos y metodologías para la comprensión del significado de los fenómenos sociales, como argumenta Gasser (2016), desarrollando interpretaciones de las relaciones sociales de los sujetos, del mundo cultural y sobre sus procesos sociales.

No fue hasta el siglo XIX que se asigna el nombre de positivismo al paradigma naturalista a realista que surgió de aquella primera ruptura epistemológica y que desde el siglo XV se va a caracterizar por ser una corriente filosófica afirmando que todo conocimiento deriva de la experiencia u observación, instaurando un modelo explicativo y el método (nomotético) hipotético-deductivo; va a ser un método predictivo y medible en donde todo conocimiento debe estar fundamentado por el método científico y por lo tanto, va a rechazar todo aquel conocimiento que no provenga de la experiencia ni de método desarrollado; esta nueva forma de hacer ciencia se va a mantener todo el siglo XVI, XVII y XVIII y va a ser la única forma para explicar el mundo y la realidad; en la actualidad aún mantiene dominio en el campo de las ciencias exactas y comparte con otros paradigmas la explicación-comprensión de la realidad.

Por su parte la investigación y/o tradición cualitativa surge como resultado de la segunda ruptura epistemológica y nace como una alternativa a la postura cuantitativa para explicar la sociedad; toda vez que el método científico desarrollado por el positivismo argumenta su validez en la predicción, las experiencias y la medición, pero en el mundo social los sujetos son dialécticos y no se pueden reproducir; por lo tanto, hay la necesidad de buscar nuevos métodos y metodologías con rigor científico para comprender e interpretar y dar cuenta de la realidad; esta tradición cualitativa se va a caracterizar por ser una postura de corte hermenéutico/interpretativo que tendrá sus raíces en estudios antropológicos y sociológicos desarrollados a inicios del siglo XIX, algunos trabajos que dan cuenta de estas metodologías fueron realizados en Estados Unidos de América y Europa sobre la asistencia social, educativa y sanitaria.

En esa línea de pensamiento Rodríguez (1999), argumenta que se orientan específicamente a describir e interpretar los fenómenos sociales en general y; de manera particular los procesos educativos que mantienen una relación con las dimensiones política,

social, cultural y económica; interaccionando constantemente y coexisten para complementarse en un complejo proceso social.

Actualmente persiste el debate en torno a la definición del paradigma, método y enfoques metodológicos; para algunos teóricos, el paradigma es la teoría que sustenta la corriente teórica con que se construye y explica la realidad; mientras que para otros autores, el enfoque podría ser lo que para otros sería el método; en ese sentido, es fundamental conocer cuáles son las miradas y desde dónde se están planteando en términos paradigmáticos. Dentro de esa variedad de autores que plantean diversos paradigmas, programas y/o tradiciones es importante resaltar que cada autor tendrá una postura epistémica; asimismo, fijará una posición diferente según la formación metodológica que tenga para el abordaje y construcción del conocimiento; en ese sentido, es fundamental diferenciar una postura sobre otra, sin restarle rigurosidad científica.

En esta lógica discursiva son formas distintas de construir un pensamiento socioeducativo y rutas metodológicas que nos permiten estudiar un fenómeno socio educativo desde una postura epistémica para su mayor comprensión y explicación; lo que no supone confiarse, sino que demanda una constante vigilancia epistémica para tener los elementos argumentativo y defender una postura teórica congruente metodológicamente desde su concepción hasta su concreción.

En el siguiente cuadro se expresan algunas de las concepciones que en un momento histórico se planteaban y se argumentaban para la construcción del conocimiento y de la ciencia; cabe mencionar que es un debate que aún se encuentra vigente y que seguramente tendrá nuevas aportaciones en el futuro cercano.

Tabla 3

Paradigmas Dominantes para la Construcción del Conocimiento Científico

N/P	AUTOR	PARADIGMA					
				Métodos			
1	Rodríguez Gómez, Gregorio (1999)	Positivista	Pos- Estructuralista	a) Fenomenología	d) Etnometodología		
				b) Etnografía	e) Investigación acción		
		c) Teoría fundada	f) Investigación acción				
2	Gómez Orozco, Guillermo (2000)	Positivista	Realista	Hermenéutico/Interpretativo	Socio Crítico		
3	Rincón Ramírez Carlos (2005)	Macrosocial		Microsocial			
		Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo		
		Método		Método			
		a) Histórico	b) Comparativo	c) Diagnóstico	a) Etnográfico	d) Investigación militante	
				e) Historia de vida			
				c) Investigación acción			
3	León Trujillo Abraham (2010)	Positivista		Interpretativa	Socio crítica		
		Enfoque		Enfoque			
		a) Exploratoria	b) Descriptiva	c) Analítica-comparativa	d) Proyectiva	a) Etnografía	d) Etnometodología
						b) Interac/simb.	e) fenomenología
				c) Hermenéutica	f) Investigación acción		
5	Díaz Ordaz Castillejos Elsa María y Fernando Lara (2015)	Positivismo		Hermenéutico Interpretativo/ Socio crítico			
		Método: Cuantitativo		Método: Cualitativo			
		Enfoque		Enfoque			
		a) Experimental	b) Correlacional	c) Causal-comparativa	d) Descriptivo	a) Fenomenología	e) Narrativa
				b) Etnografía	f) Hermenéutica		
				c) Teoría fundada	g) Invest. /acción		
				d) Etnometodología	h) Bibliográfico		

Fuente: Construcción propia a partir de Rodríguez (1999); Gómez (2000); Rincón (2005); León (2010) y Díaz & Lara (2015).

Como puede observarse en la tabla 3, cada autor tiene una lógica diferente de estructurar el proceso de construcción de conocimiento a partir de la categorización de paradigmas, métodos y enfoques que permiten comprender y explicar la realidad en función del propio paradigma. En ese sentido y como se ha venido argumentando, dependerá de la concepción epistemológica del autor referenciado que permita acercarnos al objeto de investigación y proporcione las herramientas teóricas, técnicas y metodológicas básicas para llevar a cabo el proceso de investigación.

Por lo que refiere a la metodología elegida, se enfatiza que, no es la única opción de comprensión desde los enfoques metodológicos; toda vez que dependiendo del autor, será la fundamentación y propuesta metodológica que usaremos para nuestra investigación; lo que no significa que carezca de rigurosidad científica; sino, más bien; es la concepción que

se tiene en relación sujeto-objeto de conocimiento. El siguiente cuadro nos ayuda a identificar la relación entre los enfoques metodológicos, las técnicas e instrumentos de investigación del método cualitativo.

Tabla 4
Enfoques cualitativos

MÉTODO CUALITATIVO			
Enfoque	Características de investigación	Técnicas e instrumentos de recogida de información	Fuente disciplinaria y autor
Fenomenología	Interpretación de significados y recuperación de esencia en las experiencias de los actores	Técnica: observación directa; entrevista y análisis de textos. Instrumentos: cuaderno de notas; ficha de campo, cuestionario impreso, grabadora y entrevista personalizada.	Fenomenología Husserl, Paoli.
Etnografía	Descripción e interpretación sobre valores y prácticas de grupos culturales	Técnica: Observación participante, entrevista no estructurada. Instrumentos: documentos, registro, fotografía, mapa genealógico, diagrama de redes.	Antropología: Malinowski; Atkinson
Teoría fundamentada	Recuperación de procesos experienciales a largo tiempo	Técnica: Observación participante, entrevista en cintas. Instrumentos: documentos, memoria, datos.	Sociología (interaccionismo simbólico)
Etnometodología	Recuperación de experiencia centrada en la interacción verbal y el diálogo	Técnica: Diálogo, registro de datos en audio y video. Instrumentos: Notas de campo.	Semiótica (Atkinson)
Estudio de casos	Descripción e interpretación de un problema concreto a profundidad	Técnica: observación directa; entrevista y análisis de textos. Instrumentos: cuaderno de notas; ficha de campo, cuestionario impreso, grabadora y entrevistas	Sociocrítica
Investigación acción	Transformación de la realidad a partir de procesos sociales	Técnica: observación; entrevista y miscelánea. Instrumentos: cuaderno de notas; ficha de campo, cuestionario impreso, grabadora y entrevista personalizada.	Teoría crítica
Biográfico	Recuperación de experiencias y reflexiones subjetivas de un problema determinado	Técnica: observación directa; entrevista a profundidad. Instrumentos: cuaderno de notas; ficha de campo, cuestionario impreso, grabadora y entrevista personalizada.	Antropología

Fuente: *Elaboración propia a partir de* Rodríguez (1999); Gómez (2000); Rincón (2005); León (2010) y Díaz & Lara (2015).

3.1.1 Metodología de la investigación

Este trabajo de investigación aborda la problemática de la formación en una de las IESFD para el ejercicio de la docencia y sus repercusiones personales, profesionales y sociales en escuelas del tipo básico; trata de comprender los procesos formativos disciplinarios para el desarrollo no solo de habilidades, capacidades y destrezas docentes; sino del dominio teórico, técnico y metodológico para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la niñez chiapaneca. Es un estudio de caso, cualitativo, de tipo fenomenológico, apoyado en técnicas de investigación por medio de la encuesta a través de un cuestionario cerrado de 34 preguntas que se aplicó a 104 docentes en el mes de noviembre y diciembre de 2021 en los municipios de San Juan Chamula y Zinacantán.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a cinco colaboradores que participaron por convocatoria abierta; también se utilizó la técnica de observación directa a partir de la visita a los participantes antes y durante la aplicación de

los instrumentos. Durante la etapa de aplicación del cuestionario, de la guía temática y registro de datos efectuados en los meses de noviembre-diciembre de 2021 y enero-febrero de 2022. Los criterios de selección para participar en la fase de entrevista en profundidad fueron:

- Ser egresado de la Licenciatura en Educación Primaria de una de las IESFD.
- Haber sido formado en el plan 1984, 1997 o 2012.
- Formar parte de la plantilla laboral en una primaria general.
- Desempeñar su práctica docente en un contexto rural.
- Contar con experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica.

El proceso metodológico de la investigación fue diseñado a partir de un estudio regionalizado de tipo fenomenológico, sustentado en los planteamientos de Husserl, Bolio y Van Manex, ya que busca analizar las experiencias vividas por los docentes en su proceso formativo y sobre la base de estos elementos, comprender e interpretar las repercusiones que han tenido en este caso, las prácticas docentes en educativos, económicos, sociales y culturales.

Para la presente investigación se diseñaron:

- Cuestionario cerrado de 34 preguntas dirigido a docentes de la región de estudio.
- Guía de entrevista semiestructurada aplicada a cinco colaboradores participantes voluntarios.

Los informantes fueron docentes frente a grupo egresado de una IESFD que hayan cursado el programa educativo de licenciatura en educación primaria plan 1984, 1997 y/o 2012 y, se encuentran desempeñando funciones de docencia en la región de estudio.

El desarrollo metodológico de la investigación estuvo contemplado en cinco etapas:

1. Revisión teórica y documental relacionado con el problema de investigación: En esta etapa se construyó la fundamentación teórica y del contexto sociocultural del objeto de estudio a partir de datos estadísticos, conceptuales y empíricos que problematizaron y caracterizaron al objeto de investigación; se retomaron elementos para analizar los planes de estudios 1984, 1997 y 2012.
2. Etapa de diseño, validación, pilotaje y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación.
3. Etapa de organización, clasificación y contrastación de datos conceptuales y datos empíricos de la realidad educativa.
4. Análisis, interpretación y reflexión de los datos.

5. Redacción y presentación de los resultados de investigación.

El procedimiento para la obtención de los datos empíricos, se llevó a cabo a partir de las visitas a los colaboradores en sus centros de labores con la finalidad de exponer el propósito de la propuesta de investigación; asimismo, se solicitó el apoyo para recabar información y procesarla posteriormente.

Partiendo de los datos proporcionados por los participantes dentro de la región de estudio, se organizaron en dos fases vinculadas a los instrumentos aplicados; la primera fase correspondió a la información recabada a través del cuestionario aplicado en noviembre y diciembre de 2021 y, procesado durante los meses de enero y febrero de 2022; la segunda fase se desarrolló después de aplicar las entrevistas en profundidad durante los meses de enero y febrero y su procesamiento realizado en durante marzo y abril de 2022. Ambos procesos tuvieron como objetivo organizar, clasificar, depurar y sistematizar la información obtenida para el análisis e interpretación de los primeros hallazgos y resultados de investigación.

3.1.2 La fenomenología hermenéutica como enfoque de estudio

La fenomenología hermenéutica es uno de los enfoques que se utiliza frecuentemente para abordar estudios desde la perspectiva cualitativa; ya que esta permite conocer a profundidad, interpretar y explicar los problemas en el mundo social; se plantea este como medio para dar cuenta de la realidad social y educativa.

Según Rodríguez et al. (1999) sostienen que a partir del siglo XIX, surge la hermenéutica producto de las diferencias con el paradigma positivista y tiene sus orígenes como técnica para análisis de textos religiosos y jurídicos que utilizaban esta habilidad para comprender en qué circunstancias se construyeron esos escritos; por lo tanto, servía para interpretar y contextualizar esos documentos y analizar los motivos, razones y condiciones socio históricas en que se produjeron; Dilthey fue quién estableció las bases de la hermenéutica metodológica para la construcción de teorías que explicaban los procesos sociales; proponiendo el método comprensivo para el abordaje de problemas dentro del mundo social, pero desde una perspectiva filosófica articulada a las disciplinas históricas que forman parte de las ciencias sociales y humanas.

A partir de las aportaciones de Dilthey con el método comprensivo; Weber por su parte propondrá el círculo hermenéutico (explicación-compresión) que posteriormente serán complementados con los trabajos de Sussieure y su lingüística moderna;

estableciendo lo que se conocerá como el giro lingüístico,⁵⁷ es decir, la relación entre un conjunto de enunciados y las condiciones de conocimiento, esto es fundamental porque se transita del fenómeno natural al hecho social al tomarse en cuenta el lenguaje objetivado a través de la comprensión y la interpretación determinando las teorías que fundamentan el conocimiento científico.

En este aspecto dentro de esta tradición conocida como hermenéutica metodológica fenomenológica, se puede encontrar los trabajos de Alfred Shütz, quien fue pionero en argumentar el significado objetivo de las acciones; quien definió la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si estos son reales, ideales y/o imaginarios; es decir, el mundo de la vida cotidiana con sujetos, sujetados a su pasado, con sentido común que realizan acciones con un sentido de proyección, un sentido de pertenencia social, porque todos los sujetos nacemos, crecemos y nos reproducimos dentro de una sociedad regida por valores, normas y códigos de conducta social.

Por otro lado, los planteamientos de Karl Popper⁵⁸ y Peter Winch; contribuyen a este debate interno con la propuesta de la hermenéutica metodológica analítica,⁵⁹ esta va a centrarse fundamentalmente en dos posturas; la primera de Winch quien concibe que la tarea de las ciencias sociales es análoga a la filosofía y se debe esclarecer el significado de la realidad con la racionalidad del mismo; por su parte Popper propone hacer análisis situacionales bajo el principio de racionalidad. Se establece una clara diferencia en torno a al desarrollo interno de la hermenéutica porque existen diferencias entre Dilthey, Weber, Popper y Winch; lo cierto es que hay una preocupación por desarrollar una metodología que garantice la objetividad y el desarrollo racional de las ciencias sociales.

La hermenéutica filosófica está representada por Gadamer; quien se fundamenta en las aportaciones de Martin Heidegger bajo los planteamientos del libro Ser y tiempo, escrito en 1927; influyendo en Gadamer para generar un giro a la hermenéutica ontológica, centrándose en buscar la comprensión del sujeto, pero desde una perspectiva ontológica

⁵⁷ Considera al lenguaje como un sistema de representación del mundo y de la realidad.

⁵⁸ Racionalista crítico neopositivista, planteó la necesidad de establecer teorías limitadas y específicas de una realidad en concreto, determinado por un contexto, tiempo y espacio. Autor del libro "La lógica de las ciencias sociales" producto de la conferencia de 27 tesis en el Congreso de 1961 por la sociedad alemana de sociología; en la que se distingue por el debate entre Theodore Adorno (representante de la escuela de Frankfurt -posición crítica-) sosteniendo que debería hacerse una teoría de la totalidad de la sociedad a partir de construir teorías desde las categorías de estructura y superestructura; mientras que Popper, argumentó que deberían construirse teorías limitadas.

⁵⁹ El concepto de análisis no está referido al análisis lógico del lenguaje como discurso analítico, sino como despliegue o descomposición metodológica de los elementos constitutivos del significado de una acción social o evento histórico, con el propósito de esclarecer su racionalidad.

del *Ser ahí* en el mundo, como comprensión del ser existencial; acá ya no importa la relación de conocimiento que se manifestaba como en el mundo ideal o kantiano, porque en esta perspectiva ontológica rompe con la tradición gnoseológica de la teoría de conocimiento; es decir, ya no se trata de una relación entre un sujeto y un objeto; sino que al ser ontológico... es existencial; dicho de otra forma, es una relación de conocimiento entre un sujeto y el mundo, lo que equivaldría a decir en término husserliano mundo de vida. El *Ser ahí* debe ser entendido como un ser eyectado al mundo o *Dasein*; es decir el hombre arrojado en el mundo, porque va a ser el único que se pregunta por el *ser* y luego entonces reflexiona sobre como se interrelaciona socialmente.

Ahora bien; por su parte la fenomenología desarrollada por Husserl surge como una constante preocupación por comprender cómo el sujeto accede a la realidad, pudiendo ser a partir de una actitud intelectual y filosófica; los esfuerzos del pensador alemán, están centrados en resolver el enigma del conocimiento; por tanto, la teoría del conocimiento está planteada desde una relación entre el conocimiento, el sentido y el objeto de conocimiento. Los planteamientos están determinados por la esencia de conocimiento; esencia que está constituido en función de la reflexión vivencial que desarrolla un sujeto en relación a los objetos; estos últimos pueden ser objetos reales o fenómenos.

Un primer elemento de reflexión es partiendo de la forma y estructura mental de los sujetos y cómo distinguen las opiniones subjetivas del conocimiento objetivo; plantea el pensamiento con arreglo a una actitud intelectual filosófica, manteniendo un compromiso ineludible con el objeto de conocimiento y las formas de acceder a ellas. Esta última postura plantea la necesidad de reflexionar sobre la relación causal entre el conocimiento y el objeto o esencia del conocimiento, en función de su significación en un contexto determinado a partir de los elementos que le proporciona la gnoseología; en todo caso, la fenomenología se debe entender no solo como ciencia o un conjunto de ciencias, sino como un método con actitud intelectual filosófico.

Para Husserl es fundamental identificar la fuente de conocimiento, por tanto, argumenta (2011)

Aquí es donde entra en juego el famoso concepto de [reducción]... La epoché encierra un cambio de actitud hacia la realidad. No la niega, sino que suspende la creencia pre filosófica en ella para reconducir el análisis fenomenológico a las cosas dadas directamente a la consciencia. (p.12)

Para comprender la fenomenología y su interpretación es esencial entender que está fundamentada en dos procesos; 1) La consciencia pura y la subjetividad trascendental;

es decir, pugna por sujetos cognoscentes y racionales que utilizan la reducción fenomenológica para analizar y reflexionar la experiencia vivencial a partir de la consciencia en función de la *noesis*⁶⁰ y el contenido objetivo de pensamiento o *noema*⁶¹ a partir de una realidad determinada; Dreher (2010) al analizar las propuestas fenomenológicas de Schütz y Luckmann, argumenta que:

El objeto de análisis schütziano lo constituyen las experiencias y las acciones humanas. También su discípulo Thomas Luckmann, adopta esta posición y argumenta que las propiedades objetivas de las realidades socio históricas están basadas en las estructuras universales de orientación *subjetiva* en el mundo. (p.98)

Por su parte Bolio (2012) recupera la definición que hace Husserl para esclarecer que la fenomenología:

Designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo XX y es una ciencia apriorista que se desprende de él y que está destinada subministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar en un desarrollo subsecuente, una reforma metódica a todas las ciencias. (p.23)

La lógica estriba en que al ser una ciencia apriorista parte de la experiencia-vivencial intencional del sujeto y no del objeto; es decir, se genera en la consciencia de quien observa al objeto en un espacio-tiempo-coyuntura-totalidad, que articulado al proceso de investigación dan respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué sectores sociales está afectando la formación docente? ¿Qué relación tiene la formación y la práctica docente? ¿Qué intereses o motivaciones estuvieron presente en la elección de la carrera? ¿Cuáles son las repercusiones de la práctica docente en relación a la formación adquirida en una de las IESFD?

En ese sentido, Van Max Manen (2003) señala que en “la investigación educativa y la experiencia vivida es fundamental profundizar en los significados de la “docencia”, “paternidad” y otras labores pedagógicas relacionados entre sí, sin por ello asumir, naturalmente que se trate de fenómenos idénticos” (p.19); por tanto, es necesario adentrarse a las concepciones, motivaciones y percepciones de los colaboradores e interpretar desde sus significaciones cómo conciben su propia formación y cómo está repercutiendo en sus prácticas docentes.

⁶⁰ Acto psicológico individual de pensamiento o de conocimiento.

⁶¹ Objeto pensado o de conocimiento.

Bajo esta lógica el enfoque fenomenológico elegido permite acercarse como argumenta Berkin (2019) desde una nueva relación entre el investigador y el investigado; es decir, que dentro del proceso de recabación de información, la relación de construcción de conocimiento debe ser horizontal; por tanto, propone abordarlo a partir de 3 elementos fundamentales a) el conflicto generador; b) igualdad discursiva y; c) Autonomía de la propia mirada; estos elementos articulados al proceso de construcción de conocimiento plantea la necesidad de buscar nuevas opciones para la producción de saberes a partir de las experiencias de los protagonistas que están determinados por un contexto social, cultural, económico, político, ideológico y educativo que permean en el desarrollo de la misma sociedad.

El investigador no horizontal enseña a los investigadores sus métodos, técnicas (la entrevista, la encuesta, la observación, el análisis de texto, etc.) y de paso reconocer su superioridad. La Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) parte de lo que saben todos y de sus propios métodos. De esta manera los investigadores se nombran “investigadores pares”, concepto que implica que la PHC se realiza a partir de otros nombres que promueven la igualdad discursiva. (p.37)

Así podemos identificar que dicha relación es promovida a partir de un detonador, una igualdad discursiva y una relación de igualdad entre los investigadores pares; por lo tanto, forman parte del estudio y proporcionan información sobre las experiencias vividas, se encuentran en una condición frente al investigador y en conjunto discuten y reflexionan para explicar en este caso la formación docente y las repercusiones de la práctica docente.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas e instrumentos de investigación son la parte fundamental dentro de la estrategia metodológica, porque nos permite recabar información empírica para poder explicar la realidad del objeto de investigación; estos tienen que tener congruencias con el objeto de estudio; los objetivos planteados y con las preguntas de investigación; por lo tanto, es una etapa en donde se debe poner mucha atención porque de eso depende en gran medida el éxito o fracaso del proceso de investigación.

Para el caso concreto de este proceso de indagación se utilizaron 4 técnicas fundamentales; a) La técnica de observación que permitió identificar el problema de investigación en la realidad estudiada; b) La técnica bibliográfica que ayudó a explicar desde la teoría o corrientes teóricas los conceptos centrales del objeto de estudio; c) La

técnica de encuesta a través de un cuestionario cerrado y finalmente; d) La técnica de entrevistas en y a profundidad por medio de una guía de entrevista semi estructurada.

3.2.1 Técnica de observación directa

La primera técnica que sirvió para identificar el problema de investigación fue la observación, que se define como un elemento que permite observar la realidad en el contexto situacional para la construcción del objeto de estudio; toda vez que desde la perspectiva del investigador podrá observar el mundo e identificar un problema en el supuesto estado de equilibrio desde una dicotomía.

Por un lado, identificará un problema donde para cualquier persona o ciudadano común pasa inadvertido desde su cotidianeidad y; por el otro, se obtiene información de primera fuente sobre los elementos problematizadores del objeto de estudio; en ese sentido, la diferencia entre la observación cotidiana y la observación intencionada desde un proceso de investigación; radicará en que esta última es sistemática y propositiva en términos de explicar una realidad en un tiempo y espacio determinado; en este aspecto Álvarez-Gayou (2003) argumenta que existen 4 tipos de observaciones a saber:

- a) Observador completo: se caracteriza por pasar desapercibidos durante la fase de observación y registro de información;
- b) Observación como participante: Es el tipo de observador por períodos cortos, combinados por observaciones de entrevistas;
- c) Participante como observador: este tipo de observador se determina a partir de una participación mínima al adquirir responsabilidades dentro del proceso de recabación de información, sin embargo no se convierte en un miembro del universo estudiado y tampoco comparte valores y;
- d) Participante completo: este tipo de participante se va a distinguir de los anteriores porque ya es un miembro del grupo estudiado. (pp.104 y 105)

La postura asumida en esta investigación fue la de observador como participante; toda vez que se pretendió observar in situ por períodos cortos y complementarlos con la técnica de encuesta y de entrevistas para poder realizar las transcripciones de los mismos a partir de una descripción detallada del objeto de estudio y de los procesos formativos; así como de sus repercusiones en la práctica docente, con la finalidad de identificar patrones de situaciones, conductas y prácticas docentes que permitan construir las categorías de análisis, para su comprensión, interpretación y explicación de la realidad, según Dilthey (1994, p.321).

3.2.2 Técnica de encuesta y el cuestionario

Una técnica que permitió obtener información empírica confiable fue la encuesta para establecer relación entre las variables del objeto de estudio; toda vez que esta técnica permitió aplicarse a un número grande de participantes, se utilizó el cuestionario que ayudó a conocer las preferencias y percepciones de los colaboradores para conocer las repercusiones formativas y disciplinarias del objeto de investigación, de acuerdo con lo que sostiene García (2010, p.167) como citado por Chacón Reynosa y Frías Madrigal (2015) sostiene que:

La encuesta se ha perfilado como una de las técnicas que auxilian la investigación social y se aplica a una muestra de sujetos representativos de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. (p.164)

A través del cuestionario se obtuvo información relevante dentro de la región de estudio que ayudó a obtener información de los participantes para conocer dónde fueron formados, en qué Plan y Programas de Estudios se formaron; cuáles fueron las motivaciones para elegir la licenciatura en Educación Primaria en una IESFD; en qué condiciones se desarrollan las prácticas docentes; cuáles son las relaciones que establecen dentro de la comunidad para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje; cuáles son las condiciones de infraestructura y de acceso y; finalmente reflexionar sobre cuáles fueron las repercusiones formativas y disciplinarias.

3.2.3 Técnica de entrevista directa y guía de entrevista en profundidad

También se utilizó la entrevista en y a profundidad porque permitió tener contacto visual, físico, verbal, auditivo y sensorial con los investigadores-pares para el acopio de la información de primera fuente. La entrevista permite a través de la interacción entre colaboradores (investigador y el investigado), con la finalidad de identificar en el otro, sus intereses, necesidades, visión, cosmovisión, diferencias y perspectivas para aportar elementos para el desarrollo de la investigación; por tanto, también representa la posibilidad de construir nuevos escenarios discursivos, porque a partir de esa interacción, se pueden producir nuevos diálogos bajo la lógica de comprender e interpretar desde el otro.

La entrevista sostiene Ortí, (2010), como citado por Chacón y Madrigal, (2015)

Construyen un proceso informativo en el que se consigue la máxima interacción personal entre el investigador y los sujetos “investigados” que: es recíproco,

implica un diálogo personal, es proyectivo, nos permite un conocimiento del contexto concreto, se profundiza en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a un problema determinado. (p.175)

El éxito de la entrevista en y a profundidad, dependerá exclusivamente de la habilidad y destreza del investigador al desarrollar las preguntas para poder obtener información sobre el pasado y situaciones vividas por el colaborador; así como, por identificar el proceso formativo profesional; para explorar, describir y analizar el contexto donde se desarrolla la práctica docente; los valores y significados del ser docente y de su papel como agremiado sindical; identificar cómo conciben sus repercusiones dentro de la sociedad en general y, de manera particular en los procesos formativos de la niñez chiapaneca. Bajo la postura de los colaboradores se pretende que ambos se transformen uno al otro; es decir, implica entrar en un proceso donde ambos ganan y pierden algo en términos de una identidad evanescente como argumenta Echeverría (1997, p.60), constituyendo así una nueva posibilidad de reconstruirse mutuamente en una mirada y búsqueda de autonomía.

Conocer la esencia de la otredad permite comprender en un primer momento e interpretar como viven esa realidad; por lo tanto, se considera fundamental para explicar de manera objetiva lo que se pretende estudiar, tomando en cuentas las diferencias y la lógica en que conviven en un espacio y tiempo determinado por el contexto social, cultural, político, económico, religioso e ideológico que permita comprender e interpretar cómo interactúan los sujetos al compartir un espacio; estas interacciones están matizados por las características idiosincráticas que se articulan desde la visión del otro, esto implica reconocer-se como otro; es decir, aun en un contexto global, se pugna por estar un pie dentro de nuestras matrices culturales, rescatando la mirada para interpretar objetivamente esa realidad y un pie en el desarrollo y diversidad cultural que dan riqueza a nuestras culturas.

3.2.4 Técnica bibliográfica

Esta técnica permitió obtener información teórica y documental del proceso de indagación para comprender y fundamentar el objeto de estudio; en otras palabras, constituyó el primer acercamiento teórico/conceptual del objeto de estudio y favoreció para contextualizar socioculturalmente el tiempo, espacio, coyuntura y totalidad; así como conocer datos estadísticos, conceptuales y empíricos que problematizarán y caracterizarán al objeto de estudio y conocer las repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente.

CAPÍTULO IV

REPERCUSIONES FORMATIVAS Y DISCIPLINARIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

4.1 REPERCUSIONES FORMATIVAS Y DISCIPLINARIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

La primera parte de los resultados nombrada repercusiones formativas y disciplinarias; recuperan las experiencias de los colaboradores a través de las respuestas emitidas en el cuestionario aplicado, busca conocer cómo fue el proceso formativo dentro de una IESFD; asimismo, identificar el dominio teórico, técnico y metodológico para el ejercicio de la práctica docente; por otro lado, busca comprender las expectativas y motivaciones para la elección de la carrera y sus repercusiones profesionales a través de las trayectorias académicas.

Dentro de la región de estudio se recabaron datos empíricos que fueron organizados, y clasificados a través del programa SPSS, realizándose la codificación y sistematización de los primeros hallazgos en función de las experiencias formativas y sus efectos en la práctica docente a pesar de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje; se recuperan las experiencias en la formación académica para la docencia y su articulación con la vivencia práctica.

De los 160 participantes considerados inicialmente en la región de estudio, solamente se aplicó un censo a una población de 135 docentes que laboran en once de los trece centros de trabajos que conforman la región de estudio. Del total de escuelas participantes (11 centros de trabajos) se logró censar al 65% de la plantilla laboral dentro de esas instituciones educativas. Las razones por las que no participó el 35% (56 docentes) restantes fueron las siguientes: a) Dos escuelas⁶² no participaron en el censo por problemas internos; b) No se presentaron a trabajar porque tenían permisos; c) Fungían como directivos y asistentes de plantel y; d) No se interesaron en participar en la investigación.

4.1.1 Información general

En esta sección se solicitó información referente a la edad de los participantes en la región de estudio y, se clasificó para una mayor comprensión en grupos de cinco años para conocer las experiencias formativas y su vinculación con el plan y programas de estudios de la IESFD donde se formó y sus efectos en la educación básica; así como, el dominio teórico, técnico y metodológico del mismo.

⁶² Dos centros de trabajos (Esc. Manuel Larrainzar y Esc. Raza de bronce) no participaron en la investigación porque presentaron problemas internos entre la escuela y el Comité de Padres de familia; por lo que a recomendación del Comité de Padres de Familias en una escuela y en la otra por parte de la dirección escolar, se determinó su exclusión de la investigación por no contar con las garantías de integridad física del investigador

Tabla 6.

Edades por grupo de docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25-29	9	8,7	8,8	8,8
	30-34	15	14,4	14,7	23,5
	35-39	24	23,1	23,5	47,1
	40-44	18	17,3	17,6	64,7
	45-49	18	17,3	17,6	82,4
	50-54	10	9,6	9,8	92,2
	55-59	8	7,7	7,8	100,0
	Total	102	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,9		
Total		104	100,0		

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021.

Con relación a la edad de las personas encuestadas (102 registros). La media tiene un valor de 41 años con una desviación estándar de 8.2 años, lo que significa también que el mayor porcentaje (23.1%) de los encuestados se ubica en el rango de 35 a 39 años distribuidos en grupos quinquenales, lo que supone una vasta experiencia dentro del magisterio; en ese sentido, los participantes mostraron apertura al llenado del cuestionario, permitiendo tener un primer acercamiento a las condiciones donde se desarrolla la práctica docente.

4.1.2 Ubicación laboral y procedencia

La ubicación del centro de trabajo es muy importante para el desarrollo de las actividades frente a grupo, porque están relacionados desde el acceso a la escuela; las condiciones geográficas, condiciones de infraestructura, el tipo de organización escolar y las condiciones socio educativas y económicas en general para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, los dos municipios que forma parte de la región de estudio se encuentran a 15 minutos de la ciudad de SCLC, lugar donde reside en su totalidad de los docentes encuestados. Por lo tanto, la cercanía es una situación que otorga ventajas a los profesores, aunque las condiciones socioculturales y económicas no favorezcan los procesos formativos. Así podemos identificar los siguientes datos:

Tabla 7

Municipios donde laboran los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas

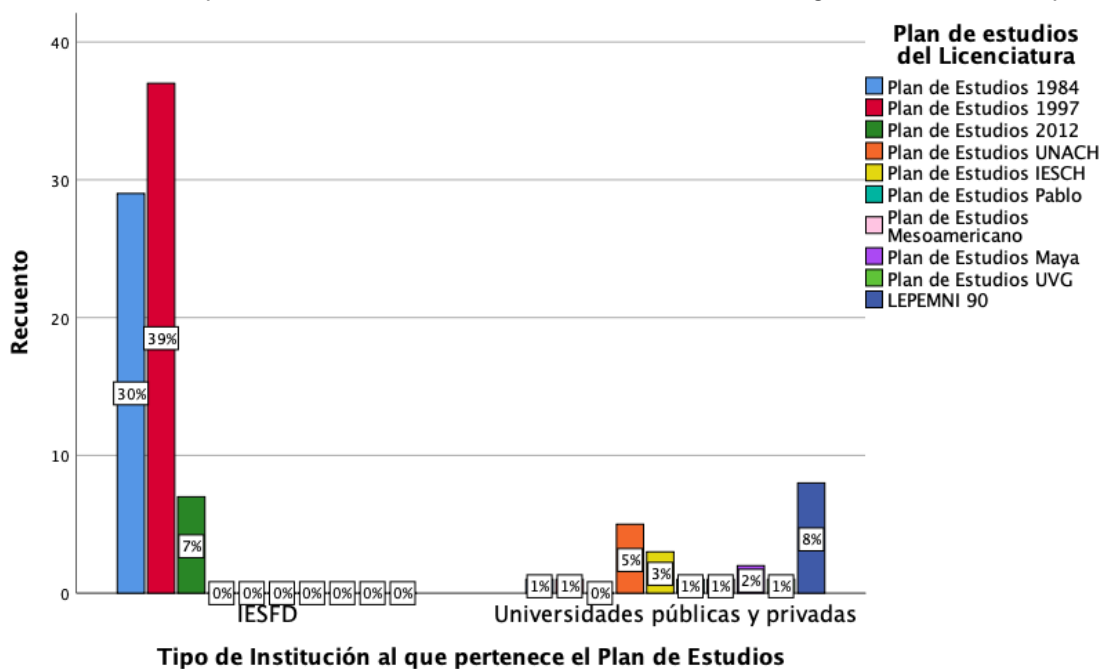
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	San Juan Chamula	29	27,9	27,9	27,9
	Zinacantán	75	72,1	72,1	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Como puede observarse en tabla 7, del 100% de docentes encuestados, 72% (75 registros) laboran en el municipio de Zinacantán y el resto 28% (29 registros) en San Juan Chamula; esto se explica a partir de la distribución de centros de trabajo a partir de las zonas escolares; aun cuando el municipio de Zinacantan es más pequeño en territorio y población, posee más escuelas en general y de organización completa; mientras que Chamula tiene una extensión más grande y una población mayor, hay menos escuelas y estas son pequeñas.

Gráfica 1.

Institución de procedencia de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas



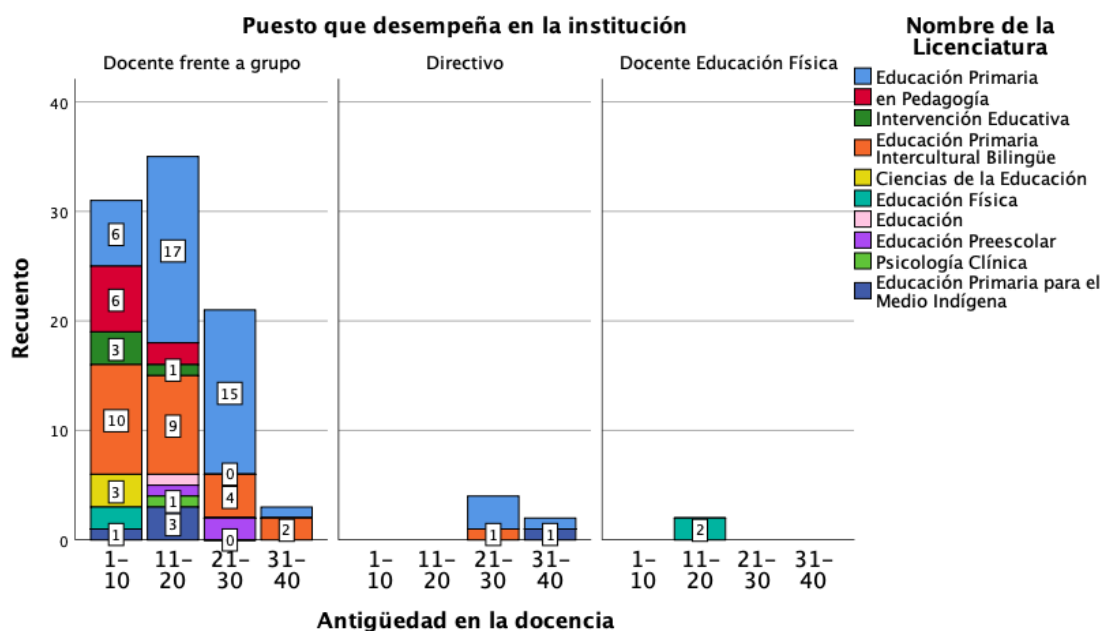
Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Como se observa en la gráfica 1, 71% (74 registros) provienen de una IESFD, mientras que 22% (23 registros) provienen de universidades públicas y privadas y el resto, 7% (7 registros) no contestaron. La mayoría de los docentes que laboran para la secretaría provienen de IESFD porque además de especializarse para la formación docente, para el caso de Chiapas, ha estado matizada por acuerdos sindicales con la parte oficial, privilegiándose a las escuelas.

4.1.3 Formación académica

En relación a la formación docente que tuvieron en las diferentes IESFD e IESNFD se obtuvo la siguiente información.

Gráfica 2.
Puesto que desempeñan en el centro de trabajo, formación y antigüedad de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas

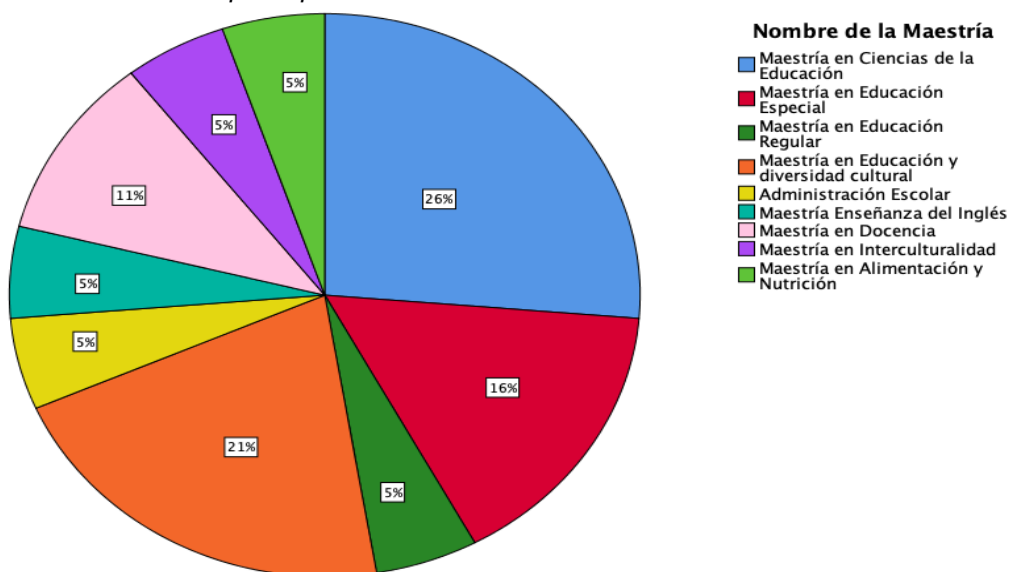


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

En la gráfica 2, se observa que del 100% de los docentes frente a grupo, 41% (39 registros) tienen una formación en educación primaria; 26% (25 registros) en educación primaria intercultural bilingüe y el resto, 33% (32 registros) tienen una formación afín a la educación. Resaltan dos datos interesantes; el primero es, 3% (3 registros) de docentes frente a grupo tienen una formación en preescolar y el segundo dato curioso es también que 2% (2 registros) de docentes frente a grupo tienen una formación en educación física.⁶³

⁶³ En las convocatorias del año 2010, 2011 y 2012 para el ingreso al servicio docente, hubo un excedente de plazas debido a la reforma laboral de 2008, que generó espacios y aun cuando se

Gráfica 3
 Profesionalización docente de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas que participaron en la encuesta

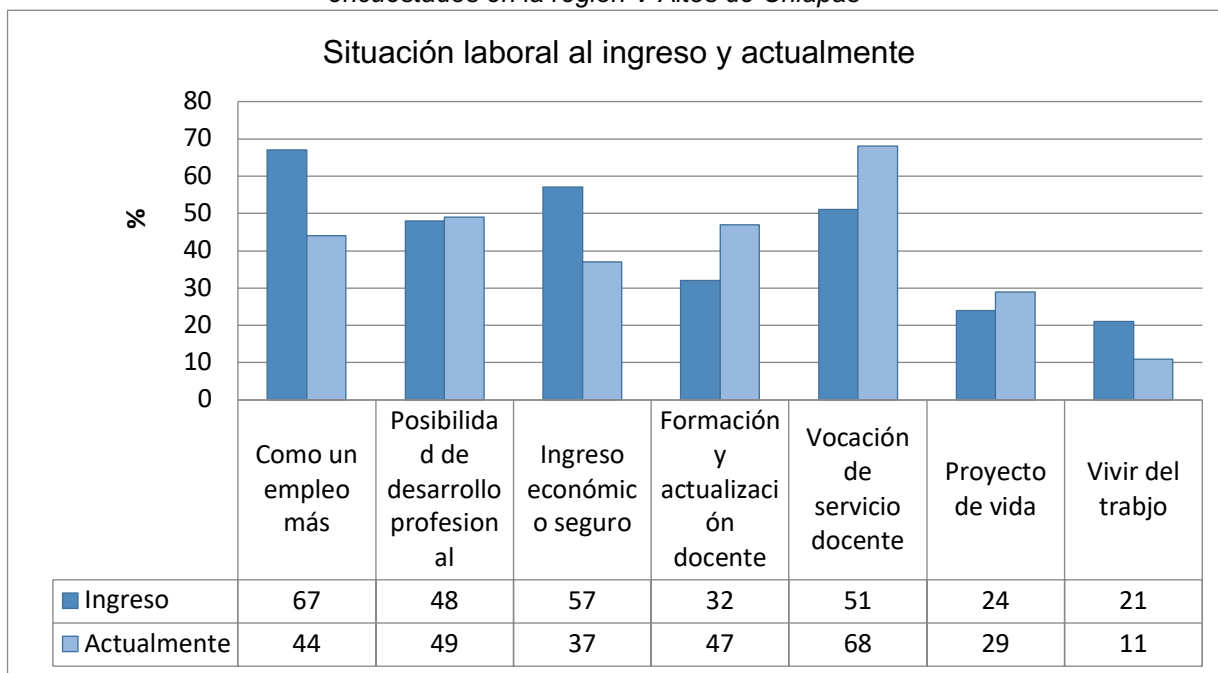


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Como se observa en la gráfica 3, solamente 18% siguieron especializándose en el campo educativo a través de programas de posgrados (maestría); cabe mencionar que la gran mayoría de los programas están dentro del campo disciplinario de la educación, excepto el de la maestría en alimentación y nutrición; y finalmente la encuesta arrojó que solo hay dos docentes que cuentan con estudios de doctorado, de estos programas de doctorado ambos pertenecen al sector privado como parte de la profesionalización docente de manera autónoma o particular no es muy común en los profesores del tipo básico; más bien responde a una necesidad de credencializarse y obtener remuneraciones económicas vía movilidad horizontal o vertical; toda vez que, para obtener el ascenso es indispensable hacer proyectos y exámenes.

privilegió a los normalistas con un primer examen exclusivo a las IESFD y el sobrante era convocado para las carreras afines; hubo casos de aspirantes a nueva plaza en educación física que aprobaron el examen de ingreso, les ofertaron la posibilidad de dar clases frente a grupo y muchos egresados de las escuelas normales para educación física optaron por tomar la plaza frente a grupo, aun sin tener los conocimientos teóricos, técnicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos.

Gráfica 4
Situación laboral al Ingreso al Servicio Docente y en la actualidad (2021) de los docentes encuestados en la región V Altos de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

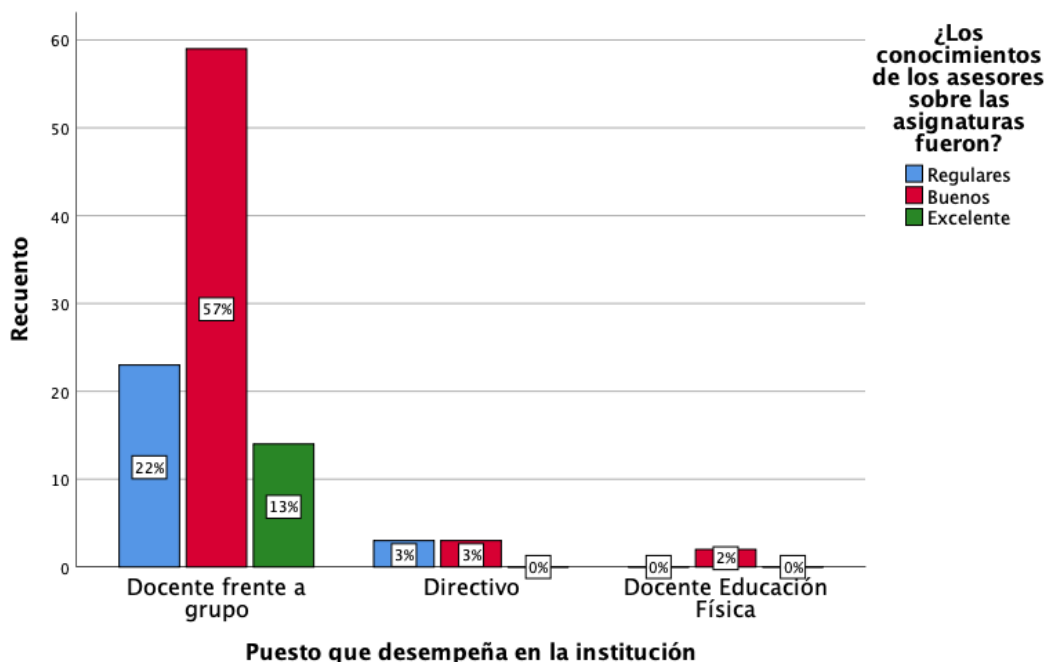
En la gráfica 4, se solicitó que eligieran una o más opciones de la serie de situaciones presentadas en el cuadro sobre la percepción que tuvieron al ingreso al servicio docente y si hubo alguna modificación perceptual a través del tiempo, así como de la experiencia docente; resalta que los porcentajes más altos al ingreso están relacionadas con la seguridad de un trabajo y en segundo lugar la vocación y; actualmente con el devenir del tiempo, los porcentajes más altos están relacionados con la vocación y la posibilidad de desarrollarse profesionalmente; aunque refieren como una posibilidad el desarrollo profesional, si revisamos la gráfica 6 esta condición no se cumple como parte de la trayectoria formativa, como se demostrará posteriormente.

4.1.4 Dominio del campo disciplinario

El último apartado de este momento analítico corresponde a las habilidades docentes de los asesores de la licenciatura cursada como parte del proceso formativo en el campo disciplinario.

Gráfica 5

Percepción de las personas encuestadas en la Región V Altos de Chiapas sobre el conocimiento de los asesores de las asignaturas del Plan de estudios de la IESFD



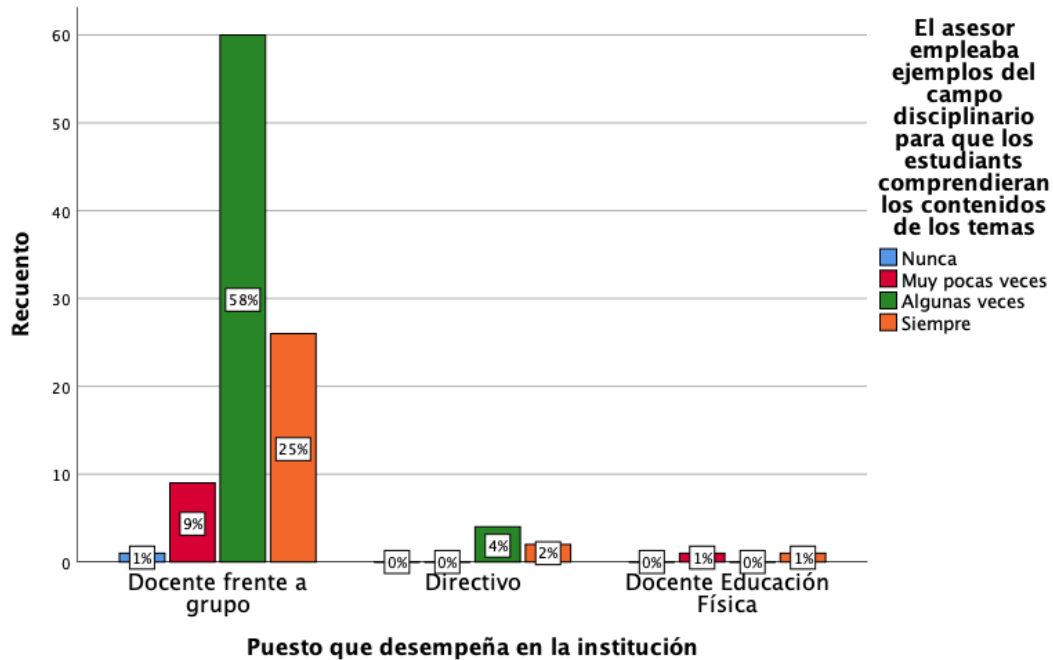
Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

En la gráfica 5 se identifica que 92% (96 registros) son docentes frente a grupo⁶⁴ mientras que 6% (6 registros) fungen como directivos y el resto 2% (2 registros) son profesores de educación física. Del total de los docentes encuestados, destaca que 57% (54 registros) consideran que los conocimientos de sus asesores sobre las asignaturas impartidas en el plan de estudios cursado fueron *buenos*; mientras que 22% (21 registros) consideran que fueron regulares y, solamente 13% (12 registros) consideran que fueron *excelente* y que; de alguna manera, son las experiencias que reproducen desde el ingreso al servicio docente. Está percepción está relacionado con las habilidades docentes que tienen los catedráticos para articular las asignaturas de la malla curricular del plan de estudios en las normales y el plan de estudios de la educación básica vigente para la formación de los futuros docentes.

⁶⁴ De acá en adelante el análisis corresponderá exclusivamente sobre 96 registros que pertenecen a los docentes frente a grupo.

Gráfica 6

Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre el empleo de ejemplos utilizados por el docente dentro del campo disciplinario en el proceso formativo

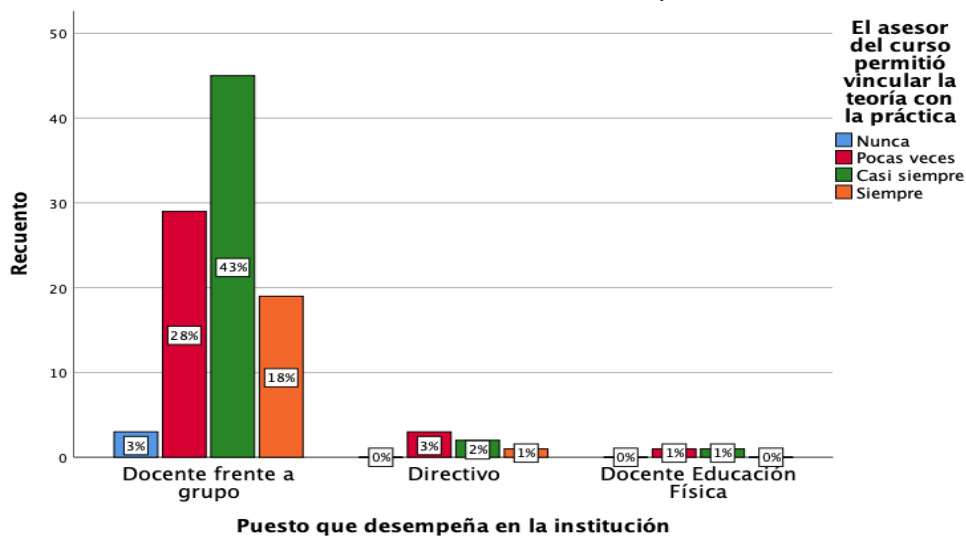


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Como se demuestra en la gráfica 6, del total de los docentes frente a grupo, 58% (60 registros) de los encuestados refieren que algunas veces el asesor empleaba ejemplos relacionados con el campo disciplinario; mientras que 25% (26 registros) consideran que siempre; 9% respondieron que muy pocas veces y solamente 1% (1 registro) consideran que nunca utilizó ejemplos del campo disciplinario.

Gráfica 7

Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la vinculación de la teoría con la práctica docente

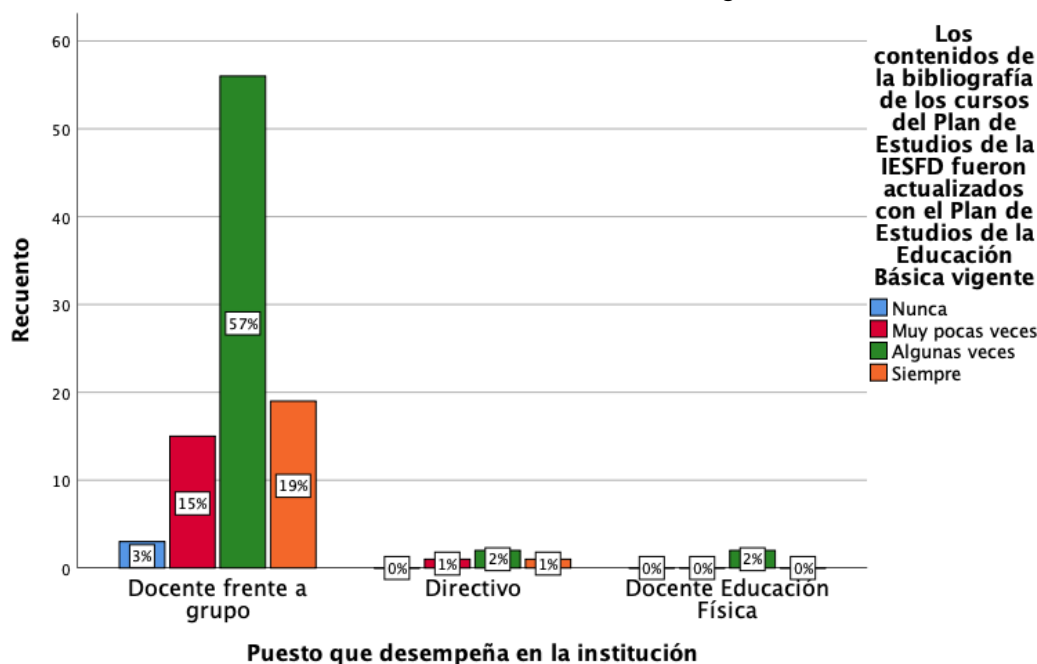


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

En la gráfica 7, se identifica que, del total de encuestados, 43% (45 registros) de los encuestados consideran que casi siempre el asesor vinculó la teoría con la práctica; 28% (29 registros) respondieron que pocas veces hubo vinculación; 18% (19 registros) mencionaron que siempre existió una vinculación y solamente 3% (3 registros) consideran que nunca hubo dicha vinculación entre la teoría y la práctica.

Gráfica 8

Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la actualización de los contenidos de los cursos del Plan de Estudios de la IESFD con el Plan de Estudios de la Educación Básica vigente

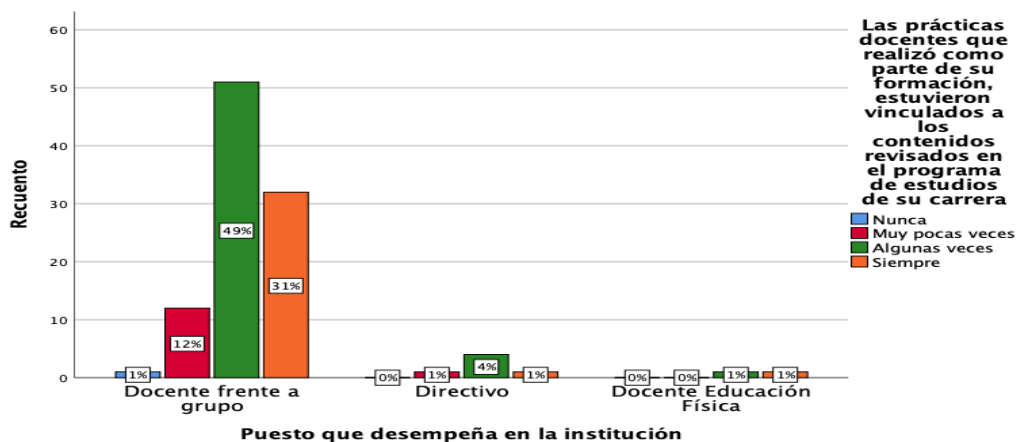


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

La gráfica anterior está relacionada con la forma en que los egresados de las IESFD perciben que sobre los contenidos de la bibliografía de su licenciatura fueron actualizados en función del plan de estudios de la educación básica vigente, refieren que 57% consideran que algunas veces hubo esa actualización/articulación; 19% piensan que siempre estuvo actualizado; 15% consideran que muy pocas veces y 3% contestaron que nunca hubo actualización alguna.

Gráfica 9

Percepción de los docentes encuestados en la región V Altos de Chiapas que participaron en la encuesta sobre la vinculación de los contenidos de las asignaturas para la formación docente y las prácticas profesionales

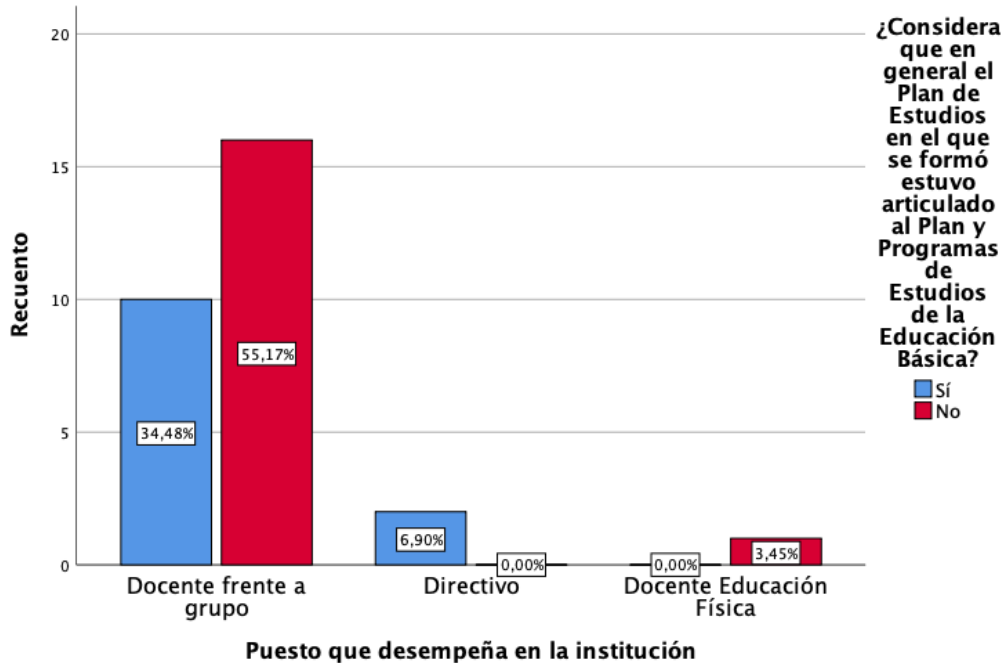


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

En la gráfica 9 se observa que la vinculación de los contenidos entre la formación docente y las prácticas que realizaron como parte de la carrera; del total de docentes encuestados (96 registros); 53% (51 registros) contestaron que algunas veces hubo una vinculación; mientras que 33% (32 registros) dijeron que siempre hubo vinculación; 12% (13 registros) consideraron que muy pocas veces y solamente 1% (1 registro) piensa que nunca existió dicha vinculación. En ese sentido, el desarrollo de conocimientos, capacidades y destrezas docentes de cualquier programa educativo en las IESFD que pretenda formar docentes comprometidos con habilidades docentes, debe conocer, dominar y manejar el plan de estudios de la educación básica vigente.

Gráfica 10

Percepción general de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas que participaron en la encuesta sobre la articulación del Plan de estudios en que se formó y su vinculación con el Plan de Estudios vigente de la Educación Básica



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Finalmente, en la gráfica anterior se hizo una pregunta fundamental para esta investigación y está relacionada con la percepción general que tienen los docentes encuestados sobre toda la formación docente inicial, donde 55% (53 registros) consideran que su formación académica para el ejercicio de la docencia no estuvo articulado a los planes de estudios de la educación básica, mientras que 34% (33 registros) argumentan que sí hubo articulación; mientras que el resto, 11% (10 registros) no contestaron.

CAPÍTULO V

REPERCUSIONES PERSONALES, PROFESIONALES Y SOCIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

5.1 REPERCUSIONES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La segunda parte de los resultados denominada repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente; surge del análisis e interpretación de entrevistas semiestructuradas realizadas en la región de estudio; el proceso de selección fue a través de una convocatoria abierta, donde originalmente habían aceptado siete participantes (tres docentes egresados del plan de estudios 1984; tres egresados del plan 1997 y un docente egresado del plan 2012);⁶⁵ finalmente, dos docentes declinaron por problemas relacionados con el COVID-19 y; únicamente se trabajó con cinco colaboradores. La información obtenida se procesó mediante el programa ATLAS.ti ya que es una herramienta cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo en grandes volúmenes de datos textuales para la organización, clasificación, depuración y sistematización.

A partir del procesamiento se determinó los elementos centrales para la construcción de las categorías analíticas que permitieron comprender e Interpretar las repercusiones personales, profesionales y sociales; como resultado de ese proceso se construyeron cinco categorías analíticas:

- a) Experiencias formativas
- b) Experiencias docentes
- c) Uso de la lengua
- d) Condiciones laborales de la práctica docente
- e) Experiencias sindicales

Para explicar e interpretar la información recabada de las entrevistas en y a profundidad, es fundamental contextualizar a los colaboradores que participaron en el proceso y que para los fines de esta investigación se puedan citar e identificar bajo la siguiente nomenclatura: CI-1; CI-2; CI-3; CI-4 y; CI-5. Donde (CI=co-investigador 1, 2, 3, 4 y 5). En el siguiente cuadro se detalla información relevante de los participantes:

⁶⁵ Para la elección de los participantes se buscó además de cumplir con los requisitos de elegibilidad, equilibrio en el género y en los planes de estudios; para el caso del 2012; la explicación de un participante es porque los centros de trabajos de la región de estudio están a 15 minutos de la cabecera municipal de SCLC y, para llegar a esas zonas y escuelas se requieren más años de servicios; por esa misma condición, solo se encontró a dos docentes egresados del plan 2012 y de ellos solamente uno pudo participar, mientras que la otra persona declinó por problemas de COVID-19.

Tabla 8

Docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista

Co-Inv.	Sexo	Edad	IESFD	Plan de Estudios	Antig. Serv.	Sede
CI-1	M	58	Escuela Normal Fray Matías de Córdoba	1984	37	Tapachula
CI-2	H	47	Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar	1984	25	SCLC
CI-3	M	52	Escuela Normal Experimental Ignacio Manuel Altamirano	1984	27	Tuxtla Chico
CI-4	M	32	Escuela Normal Experimental Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordóñez	1997	10	SCLC
CI-5	H	28	Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar	2012	5	SCLC

Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

CI-1: Es una profesora de 58 años de edad, con 37 años de antigüedad en el servicio docente; es egresada del plan de estudios 1984; inició su desempeño docente en el estado de Michoacán y posteriormente solicitó su cambio de entidad y ha trabajado en varios municipios del estado de Chiapas; asimismo, ha laborado en escuelas urbanas y rurales; actualmente está en proceso de jubilación y el motivo de estar en una comunidad rural es que le gusta vivir en SCLC por el clima.

Labora en la escuela primaria “Jacinto Canek”, ubicado en el paraje Gechvó, Municipio de Zinacantán, Chiapas, es una comunidad es rural que cuenta con carretera de asfalto, está situada a 15 minutos de SCLC; por la situación pandémica no dejado de laborar de forma regular y en el desarrollo de estos dos años de pandemia, han tomado acuerdos entre la dirección de la escuela y la comunidad; de tal forma que se ha venido trabajando una vez cada quince días, hasta llegar a laborar tres veces por semana a través de cuadernillos, porque por las características de la comunidad, no todos tienen acceso a internet y tampoco a medios digitales y teléfonos para los procesos de enseñanza y aprendizaje y han complejizado aún más, el rezago escolar que se presentaba en ciclos anteriores.

CI-2: Es un profesor con 47 años de edad y 25 años de experiencia docente, es egresado del plan de estudios 1984 y se ha desempeñado como docente frente a grupo en diversos municipios de la entidad chiapaneca y vive en la ciudad de SCLC, Chiapas. Actualmente trabaja en la escuela primaria “Liberación” en el paraje Shulvó, Municipio de Zinacantán, Chiapas; es una comunidad rural, está a 15 minutos de la ciudad donde radica; refiere que es una comunidad muy tradicional políticamente y cuenta con un desarrollo económico moderado en algunos sectores o familias; toda vez que los jóvenes que estudian

en esa comunidad tienen una visión emprendedora; desde niños les inculcan la idea de ser comerciantes.

La escuela ha sido beneficiada con diversos programas, por lo que sus instalaciones están adecuadas a las normas escolares; por la pandemia han establecido diversos acuerdos con la comunidad para no suspender el desarrollo de las actividades escolares; en ese sentido, han acordado trabajar con cuadernillos porque los padres de familia no cuentan con los recursos como internet y medios digitales; los trabajos durante la fase de pandemia iniciaron de la siguiente manera: al principio del COVID-19 llegar una vez cada quince días y posteriormente cuando las condiciones mejoraron se retomaron las actividades y actualmente laboran de lunes a jueves; aun cuando los procesos en términos de formales no se interrumpieron, si se ha identificado un problema de atraso escolar que ya prevalecía, pero que se agudizó.

CI-3: Es una profesora de 51 años de edad y 27 años como profesora frente a grupo, es egresada del Plan de Estudios 1984, se ha desempeñado como docente frente a grupo en diversos municipios de la entidad chiapaneca y actualmente vive en la ciudad de SCLC, Chiapas.

Actualmente se desempeña frente a grupo en la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” en el paraje Callejón, Municipio de San Juan Chamula, Chiapas, la comunidad donde laboral es rural, está a 15 minutos de SCLC; es una comunidad marginada porque presenta problemas de rezago escolar; el desarrollo del trabajo académico no se ha interrumpido por la pandemia del COVID-19; ya que han estado trabajando con cuadernillos porque no cuentan con los recursos digitales y de infraestructura como el internet; la propuesta de trabajo en acuerdo con la comunidad fue presentarse inicialmente cada quince días y actualmente se presentan de lunes a viernes; se identifica un serio problema de atraso educativo.

CI-4: Es una profesora de 32 años de edad y 10 años de servicio docente, es egresada del Plan de Estudios 1997, se ha desempeñado como docente frente a grupo en diversos grupos y radica en la ciudad de SCLC, Chiapas.

Actualmente trabaja en la Escuela Primaria “Melchor Ocampo” en el Municipio de Zinacantán, Chiapas, la comunidad donde labora es rural, se ubica a solo 10 minutos de SCLC; es una comunidad marginada y presenta muchos rezagos escolares y sociales; el trabajo académico se ha mantenido constante aun con la pandemia; ya que optaron en conjunto con el Comité de Padres de Familia trabajar con cuadernillos porque no tienen los medios económicos, digitales y de internet para trabajar en línea; inicialmente se estipuló

trabajar cada quince días y actualmente laboran de lunes a viernes; refiere que existe una agudización en los procesos de adquisición de la lectoescritura.

CI-5: Es un profesor de 28 años de edad y 5 años de servicios, egresado del Plan de Estudios 2012, se ha desempeñado como docente frente a grupo en algunos grados y vive en la ciudad de SCLC, Chiapas.

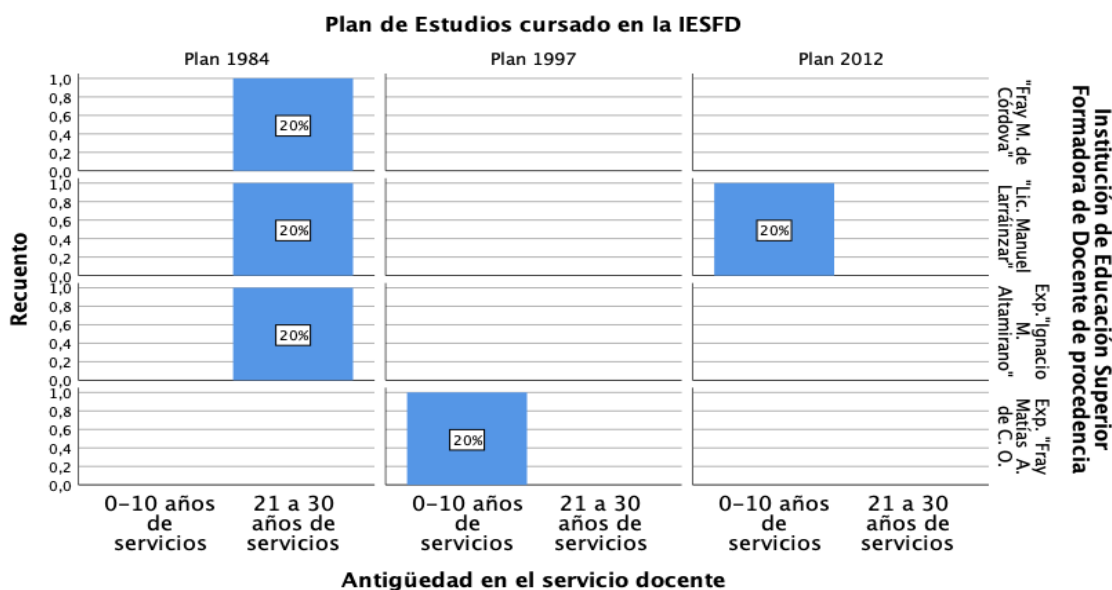
Actualmente trabaja en la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” en el paraje Callejón, Municipio de San Juan Chamula, Chiapas, la comunidad donde se desempeña profesionalmente es rural, está a 15 minutos de SCLC; es una comunidad marginada y presenta muchos problemas económicos y educativos; durante el COVID-19 no se suspendieron las clases de forma permanente; sino que establecieron acuerdos para avanzar con cuadernillos; aun cuando las Autoridades Educativas propusieron trabajar en línea no se pudo porque no cuentan con los recursos de internet y medios digitales; se diseñaron estrategias de trabajo cada quince días; actualmente y dadas las condiciones de semaforización laboran de lunes a viernes.

5.1.1 Experiencias formativas: objetivo de ser maestro

Esta categoría analítica en primer lugar permite comprender las motivaciones para estudiar en una IESFD y los factores para elegir ser docente de educación básica; en ese sentido, se identifican tres factores fundamentales: a) personales, b) familiares y c) económicos que permiten la lógica de elección, las cuales se resumen en dos motivos: 1) vocación de ser maestro y; 2) necesidad económica mediante obtención de plaza base, para garantizar seguridad laboral y mejorar sus condiciones de vida. Por otro lado, se analiza la relación entre la formación académica para el ejercicio de la docencia y la práctica docente; así como, el dominio teórico/técnico/metodológico adquiridos en la carrera elegida y su aplicación en la práctica frente a grupo. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia que tuvo en la adquisición de la plaza base.

Gráfica 11

IESFD de procedencia y plan de estudios cursado de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

En la gráfica 11, se identifica que 60% de los docentes colaboradores cursaron el plan de estudios 1984; mientras que 20% fueron formados bajo el plan de estudios 1997 y el resto, otro 20% con el plan de estudios 2012. Resalta que, 40% del total provienen de la escuela normal Lic. Manuel Larrainzar con sede en SCLC, lo que permite inferir que tres de cada cinco entrevistados se mantuvieron dentro del contexto donde fueron formados, generando arraigo sociocultural que están relacionados con las características del contexto donde se desarrollan las prácticas y la práctica docente, producto de su desarrollo formativo dentro de una de las IESFD.

5.1.2 Motivaciones para elegir ser docente

Las repercusiones de la práctica docente están íntimamente ligadas a la formación académica del campo disciplinario de la educación en general y de manera particular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;⁶⁶ en ese sentido, en Chiapas existen 11 IESFD

⁶⁶ Bajo esta concepción no se está de acuerdo con el argumento lineal del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A); toda vez, que si bien es cierto es un proceso integral en algún punto del proceso; también lo es que son procesos diferenciados entre sí que dependen de dos actores y acciones fundamentales; el primero se refiere al proceso de enseñanza donde el docente desarrolla una serie de estrategias para lograr la comprensión por parte de los estudiantes sobre algún tema, plan de clases, secuencia didáctica y/o contenidos con una intención didáctica y pedagógica y; en segundo lugar el proceso de aprendizaje, donde el estudiante desarrolla una serie de estrategias para la

que ofertan 13 carreras relacionadas con el ejercicio frente a grupo en el tipo básico de tipo primaria general; así como otras IESNF que ofertan carreras afines que la secretaría acepta para el ingreso al servicio docente; por tanto y tomando como referencia el análisis que arrojan las entrevistas en y a profundidad, se sustentan que la motivación por ser “maestros por vocación” como ellos mismos se autodenominan y se puede interpretar en sus respuestas, es un elemento fundamental para la elección de la carrera.

CI-1:

El hecho de que me gustaba mucho tratar con niños de primaria, me gustaba mucho jugar con vecinos, con mis amiguitos o niños más pequeños que yo, y sentí que sí podía, este, estar con ellos, les enseñaba yo, este a leer a escribir, aunque estaban pequeños, era una manera de entretenerlos y que ellos fueran dando lugar a un estudio, sentí en ese momento vocación por la docencia. (Entrevista CI-1, SCLC, enero 2022)

Como puede constatarse la vocación entendida es uno de los factores centrales que se han manifestado para la de elección de una carrera profesional afín a la educación, es sin duda la pasión por facilitar un conocimiento a otras personas de una forma racional, congruente para resolver problemas de la vida cotidiana dentro del contexto donde se desenvuelven; en ese sentido, González y González (1993) como citado por Sánchez (2003) plantean que la vocación es el “motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facultad y conveniencia de la carrera de profesor”, (p.75); por tanto, se identifican estas condiciones para la elección profesional porque tienen relación con las motivaciones personales, familiares y profesionales.

Un segundo factor que explica el por qué eligieron esta profesión, está relacionada con el aspecto económico; es decir, desde el acceso a la licenciatura hasta la seguridad laboral que implica ser docente; es decir, la posibilidad de obtener un empleo de base y por ende un ingreso económico seguro; en otras palabras, obtener una seguridad social, personal, familiar y profesional; tal como se observa en las siguientes afirmaciones:

CI-2:

[...] se requería tener buen recurso económico para seguir estudiando y no había posibilidades reales para poder estudiar y pues tuve que elegir entre lo que pude

adquisición y dominio de dichos contenidos para potenciar sus conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas en un proceso formativo.

encontrar aquí en la ciudad (SCLC)⁶⁷ y me llamó la atención estudiar la carrera de maestro y fue como decidí entrar al magisterio. (Entrevista CI-2, SCLC, enero 2022)

Como se observa en una de las narrativas de los colaboradores CI-2 y CI-5 con respecto a la importancia de elegir ser maestros prevalece la condición económica que permitió resolver un asunto de seguridad económica y profesional y; posteriormente familiar y social.

En ese sentido, se puede argumentar que la elección de la carrera fue a partir de tres factores fundamentales a saber: a) personales: vocación por la enseñanza y obtener un ingreso económico seguro; b) familiares: en función de optar por una carrera de tradición familiar y; c) profesionales: como una posibilidad de desarrollo profesional y dedicarse a la enseñanza en este tipo y nivel educativo.

Un segundo cuestionamiento que se formuló está vinculado con la seguridad social que representa el ingreso al servicio docente y la obtención de una plaza base, entendida como la relación contractual definitiva entre un docente y la secretaría; respaldada por el SNTE; en la mayoría de las respuestas coinciden en que fue un logro profesional que les permitió tener una seguridad social; así como, resolver un problema económico; tal como se puede observar en la siguiente afirmación:

CI-4:

Fue un gran logro en mi vida profesional y a la vez un gran compromiso con la niñez, con la ciudadanía, ya que ser docente es un gran reto en la vida personal. (Entrevista C4, SCLC, febrero 2022)

Ahora bien, aunque refieren que la elección de la carrera fue por vocación; también lo es que fue por seguridad económica/laboral; por lo tanto, de esas argumentaciones se desprende el siguiente supuesto: aun cuando la elección estuvo vinculada a un asunto de vocación de servicio; lo que se identifica es que fue la seguridad social/laboral a través de la plaza base lo que realmente motivó la elección; en ese sentido, permítase la siguiente pregunta; ¿Cuál es la diferencia profesional entre un profesor de base y uno profesor interino? ¿Importa la condición laboral? ¿Es lo mismo dar clases en una escuela privada que una pública? Estas preguntas nos permiten interpretar la realidad de la elección.

Si realmente es una vocación como se menciona, luego entonces, no importaría las condiciones contractuales; es decir, si la relación laboral es interina o de base, porque en ambos casos tienen la misma responsabilidad ética, moral y profesional en el ejercicio

⁶⁷ El subrayado y cursivas son nuestro.

disciplinario de la docencia; pero en la realidad, si es fundamental dicha relación contractual, porque no es lo mismo desempeñarse frente a grupo, con la seguridad laboral con una clave presupuestaria de base y el respaldo de uno de los sindicatos más grandes y fuertes de toda América Latina, que estar contratado por un interinato limitado, sin tener certeza en el mercado laboral, sin garantías laborales, sindicales y de prestaciones que un profesor de base cuenta automáticamente y que de alguna manera tiene efectos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por una cuestión relacionada con la seguridad económica, profesional y social.

5.1.3 Formación académica articulada a la práctica docente

Esta subcategoría se divide en dos partes; por un lado, sobre la concepción personal sobre su formación académica docente; es decir en términos de autoevaluarse qué tan buena, regular o débil fue el proceso formativo y; que hasta que punto los catedráticos de las IESFD tuvieron dominio teórico/técnico/metodológico de las asignaturas y; por el otro lado, centra su análisis en la malla curricular del plan y programas de estudios donde fue formado en una IESFDI, estuvo articulado con los elementos centrales de la práctica docente; de tal forma que permita comprender en qué medida los contenidos de los programas educativos de la carrera estuvieron vinculados con los elementos como el uso de la planeación didáctica; el manejo del plan y programas de estudios de la educación básica vigente; la pedagogía y la didáctica para potenciar los conocimientos, habilidades y destrezas que se desarrollan como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando se preguntó sobre su experiencia formativa en relación a cómo consideraban su formación académica; si había sido débil, regular o buena, con relación a la realidad de la práctica docente; las respuestas fueron las siguientes:

CI-3:

Regular, porque [este] me di cuenta de que ya [este], en la práctica docente era otras cuestiones, era otro mundo y vi que lo que yo había adquirido, los conocimientos que había adquirido en la normal; pues no, no me iban a servir en su totalidad en mucho [si], ahí consistía más en llegar a ser docentes de comunidades marginadas, pues consideré que mis conocimientos no eran suficientes. (Entrevista CI-3, SCLC, enero 2022)

Como se puede observar en las respuestas y con base a los resultados en el análisis, se identificó que 80% de los participantes de la investigación consideraron que su formación fue regular con relación a la práctica docente, mientras que 20% argumentaron que fue buena la formación para el ejercicio docente; es decir, 4 de cada 5 afirma que su

formación académica estuvo vinculado con la práctica docente⁶⁸ por lo tanto, se infiere que hubo una formación teórico/práctico, aunque se identifica debilidad en la práctica profesional.

En relación a su experiencia formativa para saber cuántos de sus catedráticos de la normal consideraban que dominaban el plan de estudios de la educación básica vigente y cómo lo articulaban a sus asignaturas, la mayoría de los participantes respondieron lo siguiente:

C1:

Quizá un 50%, porque yo recuerdo, más que nada a las maestras que estaban más apegados a los acuerdos, [este] al plan y programas que en ese momento se estaba dando, pero vuelvo a repetir, eran de acuerdo a lo que estaban enseñando a lo académico, pero realmente allá en la realidad del plano de trabajo era menos todavía, quizá 20 o 30% de los maestros, más que nada los maestros nos formaban en parte teóricamente y estaban desvinculadas. No; sí, pues eran desvinculados porque no se daba a la realidad de lo que estaba sucediendo en ese momento. (Entrevista C1, SCLC, enero 2022)

En relación al dominio del plan de estudios del nivel primaria vigente y lo articulaban a sus procesos de enseñanza en la licenciatura, destaca que 80% de los participantes en la investigación refieren que de cada diez catedráticos cinco o seis conocían el plan de estudios del tipo primaria y de estos, dos o tres dominaban los planes de estudios en la educación básuca; mientras que 20% asegura que ocho de cada diez catedráticos conocían y dominaban dichos planes. Estas afirmaciones están sustentadas en la lógica de que los docentes de las primeras generaciones de un nuevo plan de estudios tanto en básica como en la EN no existe un manejo y dominio por la novedad del mismo, ni mucho menos una articulación.

En general, lo que se infiere es que, aun cuando en los planes de estudios se plantea por lo menos desde los documentos oficiales una formación teórica y práctica; la realidad es que 100% de los colaboradores argumentan que tuvieron una formación regular en relación a la práctica real docente; por otra parte reconocen esos conocimientos no

⁶⁸ Esta afirmación es un tanto, sui generis por dos cuestiones esenciales; el primero es que, si tomamos en cuenta que 60% de los colaboradores fueron formados bajo el plan de estudios de 1984; el cual tiene como característica fundamental ser eminentemente teórico, al grado que en la malla curricular se observa que los laboratorios de práctica docente están presentes desde la segunda mitad de la carrera y; la segunda característica es que aun cuando el plan de estudios era altamente teórico; refieren los participantes que algunos de los docentes que les dieron clases, laboraban en el nivel de primaria y por las tardes en la normal.

estuvieron vinculados el tipo básico vigente; por lo tanto, es un problema fundamental porque es la esencia de la práctica docente; sino qué sentido tiene formarse teóricamente en un campo disciplinario altamente práctico en sus procesos formativos.

5.2 EXPERIENCIAS DOCENTES: EXPECTATIVAS DE SER MAESTRO

La experiencia docente está íntimamente relacionada con la formación de origen y con las expectativas de ser maestro frente a grupo; expectativas que se originan desde el ingreso, permanencia y egreso de una IESFD. Una vez que han egresado de la licenciatura, continúan con el ingreso al servicio docente que permitirá conocer cuáles son las competencias genéricas y disciplinarias; así como las habilidades, capacidades y destrezas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que le han permitido obtener las experiencias formativas personales y profesionales.

Por lo cual, se puede identificar que la experiencia profesional docente se refleja a partir de las competencias docentes que desarrollaron como parte de la formación académica del plan y programa de la licenciatura en educación primaria desde el ingreso como estudiantes hasta la forma de conducirse dentro del gremio magisterial y en cómo han solventado las deficiencias formativas disciplinarias de origen.

Por consiguiente, están asociados con los procesos, procedimientos, estrategias, actividades, métodos y acciones para fortalecer sus prácticas profesionales que fueron parte de la malla curricular, permitiendo desarrollar experiencias como parte de su formación; en ese sentido, es un proceso de aprendizaje como estudiantes donde observar, problematizan, organizan y evalúan los diversos y complejos problemas que se presentan en el aula, dependiendo de la relevancia, pertinencia e interés personal.

En consecuencia, como parte de las experiencias docentes se identifican una serie de elementos que permiten explicar la realidad de los maestros que fueron entrevistados, resaltando las siguientes ejemplos de experiencias vividas; en lo laboral; sobre el dominio del plan y programas de estudios de la educación básica y, finalmente sobre la profesionalización docente.

5.2.1 Experiencia laboral

Sin lugar a dudas, la experiencia laboral está vinculada a la práctica docente cotidiana a lo largo de los años que se tenga dentro del magisterio; asimismo, genera una trayectoria profesional y es fundamental para llenar los vacíos formativos y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tabla 8
Antigüedad en el servicio de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0-10 años de servicios	2	40,0	40,0	40,0
21 a 30 años de servicios	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

Como se observa en el cuadro 8, del total de docentes colaboradores; 60% tienen entre 21 y 30 años de servicio docente; mientras que el resto, 40% se encuentran entre 1 y 10 años de servicios. Esto refleja que dentro de la región de estudio y por las condiciones de comodidad en términos de distancia y acceso a los centros de trabajo, básicamente, la mayoría al contar con una antigüedad mayor de 10 años, les permite la posibilidad de tener su centro de adscripción relativamente cerca a las cabeceras municipales; mientras que los docentes de nuevo ingreso deben ir a los lugares más apartados y en condiciones adversas para desempeñar la función docente; este proceso es común, toda vez que a través de la antigüedad y las cadenas de cambios de adscripción de zonas escolares; así como de centros de trabajo es como se obtienen esos beneficios.

Dentro de las experiencias laborales se pueden identificar los efectos de la formación docente; las metodologías de trabajo y desempeño frente a grupo; así como las estrategias e intervenciones didácticas que adquirieron como parte del proceso formativo para estar frente a grupo y promover el desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas en el tipo básico; por tanto, están vinculados a la vocación de servicio, al desarrollo personal y profesional por contribuir a mejorar las condiciones de vida de la niñez chiapaneca en esa zona de la entidad, donde la marginación, la pobreza y la miseria muchas veces son obstáculos para el desarrollo social y económico.

Cuando se les preguntó sobre la percepción en relación en cómo se habían reflejado los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos adquiridos en la carrera al ingreso al servicio docente, resaltó que la mayoría argumentó que no se reflejaron esos conocimientos para el ejercicio de práctica docente; tal como se observa en la narrativa de los colaboradores.

No del todo... no del todo, porque como dije a un principio estaba un poco desvinculada a la realidad, se trata de aterrizar algunos conocimientos que se llegaron a adquirir y ya en la práctica fue diferente, pero pues si se desvincularon. (Entrevista C1, SCLC, enero 2022)

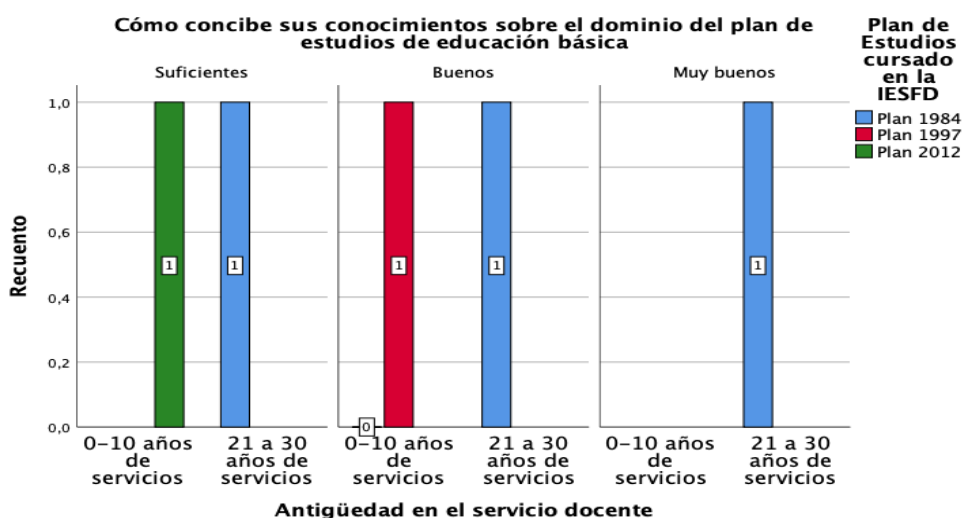
En la mayoría de los participantes de la investigación la respuesta fue que no se reflejó en el dominio práctico; resalta nuevamente que aun cuando pudieron en el mejor de los casos tener un dominio teórico, no hubo un dominio técnico ni metodológico para la puesta en práctica de estrategias y actividades dentro del aula.

5.2.2 Dominio del plan y programas de estudios en la educación básica

El dominio teórico y práctica de cualquier plan y programa de estudios articulados a los procesos formativos en las IESFD es una parte fundamental para la formación de cuadros de alto nivel que garanticen un desempeño docente óptimo en la educación básica; toda vez que como parte del trayecto formativo de la carrera, la adquisición de los conocimientos, habilidades didácticas, capacidad de relación docente-alumno y docente-docente y docente-sindicato.

Gráfica 12

Conocimiento sobre el dominio del plan de estudios en educación básica de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



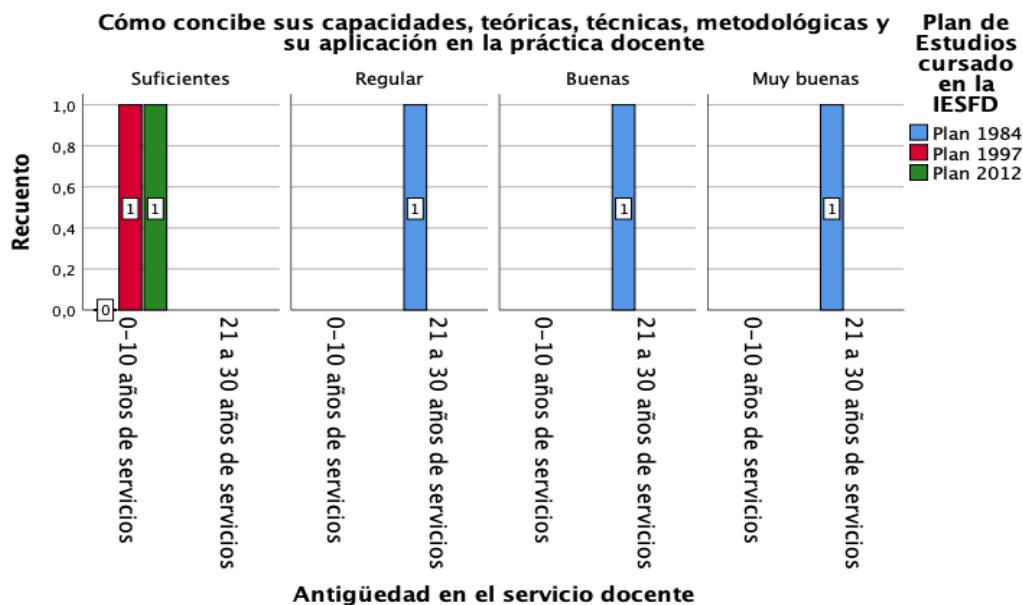
Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

En la gráfica 12 se aprecia que, 40% de los colaboradores consideraron que tuvieron dominio sobre el plan de estudios de la educación básica vigente; mientras que otro 40% consideraron que sus habilidades fueron buenas y, finalmente 20% afirmaron que fueron suficientes. En ese sentido, las experiencias desde los espacios formativos dentro de una IESFD ,ya que el dominio del plan de estudios del tipo básico están articulados a las

competencias profesionales desarrollados como parte de los ejes formativos que plantea el plan y programas de estudios con que fueron formados; así se puede observar que depende en gran medida de los catedráticos que estén conduciendo los procesos formativos al interior de la IESFD y del compromiso de los estudiantes por fortalecer sus conocimientos y obtener las experiencias previas al egresar, para conocer no solo cómo se vinculan en la práctica profesional; sino cómo se reflejan en la metodología para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje para mejorar las condiciones de vida de sus alumnos.

Gráfica 13

Capacidades teóricas, técnicas y metodológicas en la práctica docente de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

En relación a la gráfica 13, se observa que 40% de los colaboradores consideran suficientes sus capacidades teóricas, técnicas y metodológicas para el ejercicio de la práctica docente; mientras que 20% consideran que fueron regulares; otro 20% expresaron que fueron buenas y finalmente; el resto 20% concibieron dichas habilidades como muy buenas. Esto se explica a partir de una dicotomía; por un lado, las estrategias de enseñanza a partir del dominio teórico, técnico y metodológico de los asesores en su conjunto que tuvieron dentro de la IESFD y cómo los articularon en cada uno de los cursos, seminarios o talleres con los procesos que se generan en la educación básica; por otro lado, las estrategias de aprendizaje que desarrollaron los estudiantes para el dominio y consolidación de las técnicas de intervención, actividades y acciones para fortalecer su

formación docente y en qué medida se logró en nivel de desempeño óptimo para el ejercicio de la práctica docente.

5.2.3 Profesionalización docente

La profesionalización dentro del campo disciplinario de la educación, es uno de los factores que puede mejorar notablemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y es por una sencilla razón, contribuye a profundizar en los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas pedagógicas y didácticas para coadyuvar en la formación de nuevas generaciones.

En este sentido, la profesionalización forma parte de las actividades y responsabilidades como docentes frente a grupo, promovidas desde la secretaría al inicio y durante el ciclo escolar vigente; por otro lado, es una decisión personal como parte de su trayectoria académica profesional; toda vez que, la profesionalización docente debería ser un compromiso tanto de la secretaría como del profesor para contar con las condiciones elementales para realizar una práctica docente que coadyuve al desarrollo de los conocimientos y habilidades de sus alumnos.

Por lo tanto, es fundamental que los docentes desarrollen una formación continua con cursos relacionados con los problemas relacionados directamente con su profesión, como los procesos de atención a grupos multigrados; procesos de la adquisición y el dominio de la lectoescritura; problemas de comprensión lectora; problemas de barreras y trastornos educativos; cursos relacionados con ausentismo y deserción escolar entre otros problemas que se viven dentro de las aulas.

Asimismo, contar con la posibilidad de apoyos escolares, insumos didácticos para los estudiantes, apoyo en infraestructura, el docente se halla en la necesidad de solventarlos de manera personal; es decir, el compromiso de continuar formándose dentro del campo educativo, es una decisión del propio sujeto, que asume el costo económico por estudiar algún programa de posgrado que le permita desarrollar nuevas metodologías de trabajo y mejorar sus procesos de enseñanza; el compromiso de buscar alternativas para apoyar con materiales didácticos son por parte de docente y en algunos casos gestionar ante la autoridad competente el apoyo en infraestructura educativa.

En ese sentido, podemos identificar que en el caso de los colaboradores que participaron en la investigación, argumentaron lo siguiente con relación a los cursos de capacitación, actualización y profesionalización para mejorar sus habilidades pedagógicas y didácticas. Por tanto, ¿Qué aportaciones brindan los cursos y talleres que se imparten

antes y durante el ciclo escolar? ¿Cómo ayudar a mejorar los procesos formativos los cursos y actualizaciones que oferta la secretaría?, estos cuestionamientos se responden a partir de lo expresado por parte de los participantes en la investigación.

CI-4:

Sí, he tomado los cursos, pero en realidad no, nada que ver, la secretaría no toma en cuenta o da por hecho que todas las escuelas cuentan con servicios, con materiales o con buena infraestructura, pero la realidad es otra, hay centros educativos en donde existen demasiadas carencias; de igual manera asumen a los alumnos como modelo, que de acuerdo a su edad cronológica deben tener ciertas habilidades y conocimientos, cuando en realidad hay demasiado rezago educativo. (Entrevista C1, SCLC, febrero 2022)

Lo que se identifica es una realidad distópica; es decir, la realidad va en contra de lo que se plantean en los cursos y muy poco están vinculados a los problemas que se viven en las aulas y en las escuelas donde se desempeña la práctica docente. En suma, los cursos y talleres que se imparte desde la secretaría vía Dirección General de Formación Continua (es gratuita para el caso de los docentes en servicio) debería ser una posibilidad para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, crear oportunidades a través de la promoción de estrategias y técnicas para los problemas de la adquisición de la lectoescritura y del pensamiento matemático; así como para conocer, dominar y articular los planes de estudios y vincularlos con los problemas del contexto donde se encuentran desempeñándose; sin embargo, la realidad dista mucho de la utopía educativa.

En relación a la profesionalización articulada al desempeño profesional, es fundamental conocer cómo se han reflejado en su movilidad docente y qué efectos han tenido dentro del desempeño profesional, destaca los siguientes argumentos:

CI-5:

Sí [eh] tengo una maestría en educación [...] en relación a la promoción horizontal, la verdad siento que lo hice bien, siento que me preparé bien, pero sí quedé decepcionado por los resultados, no tanto por los míos [...] hay muchos maestros que por antigüedad ascendieron; aunque no hayan salido bien en su examen y por antigüedad ya los hacía elevarse mucho más y por ejemplo yo me preparé muy bien y en los exámenes sí salí muy bien, pero en la antigüedad fue algo decepcionante, muy decepcionante, pero igual pienso seguir intentándolo. (Entrevista CI-5, SCLC, enero 2022)

En este caso, se aprecia una discordancia entre la profesionalización, las prácticas docentes y en las promociones horizontales y verticales de la secretaría, las cuales evidentemente tienen repercusiones económicas; porque a mayor antigüedad vinculada aun sin profesionalización se puede aspirar a promocionarse y mejorar sus condiciones académicas y económicas; aunque como en el caso anterior en el rubro de antigüedad dentro de la clasificación de elementos multifactoriales determinó en gran medida el no poder promoverse; lo que llama la atención es que aun cuando el docente tuvo un buen desempeño en los demás rubros, la antigüedad no le favoreció.

Imagen 5
Elementos multifactoriales USICAMM para la promoción horizontal 2021

Clasificación de elementos multifactoriales			Puntaje Máximo
Factores	Antigüedad		40
	Reconocimiento al buen desempeño		20
	Grado Académico		20
	Desarrollo profesional		No aplica
Sistema de apreciación	Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes		120
	Autoevaluación y exposición de la práctica educativa	Instrumento de valoración de recursos personales y práctica educativa	80
		Entrevista por el colectivo docente	20
Puntaje máximo			300

Fuente: SEP. USICAMM 2021.

En la imagen 5, se observan los elementos evaluados en la última versión para la promoción horizontal 2021 de la educación básica; están determinadas por las categorías en que un docente participa y se promueve; así podemos recordar las clasificaciones que ha tenido, comenzando con la clave inicial y pasando por los esquemas que han existido dentro del magisterio (A, B, C, D, E: ANMEB) (K1-K7: LGSPD) (A, B, C: USICAMM). Por su parte, la promoción vertical es aquella en que el docente participa para ascender a la clave de dirección, supervisión y/o jefatura de sector; en ambos casos se reflejan en el incentivo económico.

5.3 EL LENGUAJE Y LA LENGUA DENTRO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La lengua juega un papel importante en los procesos educativos formales e informales, porque es el medio que permite transmitir no solo conocimientos culturales y milenarias de una comunidad o grupo social; sino que, es fundamental en los procesos escolares al facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para lograr formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad a la que pertenecen. Dentro del proceso de investigación, una categoría que surgió fue la lengua; según el

sistema de información cultural de la secretaría de cultura del gobierno del estado de Chiapas, en la entidad se hablan doce lenguas.⁶⁹

En ese sentido, la lengua conforma los signos, significantes y códigos lingüísticos como la lengua tsotsil en la región de estudio; lo que representa un problema para establecer la comunicación, porque los docentes frente a grupo no dominan la lengua de la comunidad donde se encuentran laborando; aquí hay un doble problemas; el primero es que los docentes al no dominar la lengua materna no pueden establecer una comunicación efectiva que garantice minimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje y; el segundo problema es el proceso de adquisición de la una segunda lengua por parte de los niños.

5.3.1 La lengua dentro de las prácticas docentes

La lengua dentro de cualquier sistema de comunicación es fundamental; aún más, dentro del contexto social y educativo; por lo tanto, tiene una función primordial dentro de las prácticas docentes, porque puede representar la oportunidad de favorecer los procesos escolares o ser un obstáculo para el desarrollo de los conocimientos y habilidades; por lo tanto, es elemental que los docentes formados en las IESFD bilingües o con orientación a la diversidad de lenguas que existe en la entidad chiapaneca, lo hagan con sentido de responsabilidad para poder aplicar las estrategias e intervenciones y lograr un desarrollo educativo y social.

En ese sentido, la lengua tiene injerencias en todos los actores sociales, porque a partir de ella se integran los conocimientos socioculturales y educativos para el crecimiento económico y regional; esto representa un reto no solo para los docentes que se están formando en las IESFD; sino para los docentes que se encuentran en servicio y tienen en sus centros de trabajo y dentro del aula a alumnos con lengua materna.

La lengua es una herramienta que en el contexto áulico no solo permite organizar y desarrollar las actividades que favorece que los alumnos vayan consolidando sus conocimientos, sino que permite consolidar la comunicación dentro y fuera de la escuela; facilitar la enseñanza por parte del profesor; comprender la cosmovisión de la comunidad donde se encuentre inserto; promover la oralidad como parte del aprendizaje y para resolver problemas de la vida cotidiana del contexto no solo escolar, sino de la comunidad.

⁶⁹ Tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón, mochó, jacalteco, chuj y kanjobal de las cuales, las últimas siete se encuentran en peligro de desaparecer.

5.3.2 *Uso de la lengua en el contexto socioeducativo*

El uso de la lengua dentro del contexto socio educativo tiene una función cohesiva entre el centro escolar y la comunidad donde se desarrollan las prácticas educativas; es decir, en la forma en que la escuela se vincula con la comunidad a partir de eventos sociales, culturales y escolares. Esto significa que existe un trabajo colaborativo dentro de las actividades escolares que están relacionadas con las festividades culturales y cívicas de la comunidad, la entidad y el país.

Dentro de este contexto existen diversas formas de incluir en los procesos escolares las expresiones lingüísticas; integrar y promover el desarrollo social de la comunidad y vincular la escuela con la comunidad para contribuir a la mejora social; desde las experiencias de los colaboradores coinciden el papel que ha jugado la lengua cuando se trabajan proyectos culturales y escolares con la comunidad. Cuando, se preguntó cuáles fueron las situaciones que prevalecieron en esas interacciones lingüísticas.

CI-5:

En cuanto a la vinculación de la escuela con la comunidad la lengua influye mucho, puesto que nos encontramos en un contexto en el que el 100% de las personas tienen el tsotsil como lengua materna [...] pero también otras veces ha sido un obstáculo porque ninguno de los que laboramos ahí sabemos la lengua tsotsil y en ocasiones esto nos ha dificultado la comunicación entre ambas partes a la hora de interactuar para la toma de decisiones y; como existe un Comité de Padres de Familia, muchas veces toman acuerdos entre ellos, en su lengua materna que nosotros no entendemos y solo nos comunican lo que deciden. (Entrevista CI-5, SCLC, enero 2022)

En la respuesta de uno de los colaboradores, se observa la realidad sobre la importancia de la lengua como medio para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculados a las características del contexto social, económico, cultural y religioso donde se desarrolla la práctica docente; en este caso, ha sido un obstáculo para establecer acuerdos escolares y de participación comunitaria en los proyectos socioculturales por la simple razón que los docentes no dominan la lengua materna de la comunidad; esto no quiere decir que no exista colaboración entre la escuela y la comunidad para los proyectos escolares y comunitarios; significa que la comunicación entre ambos no fluye por la diferencia de códigos lingüísticos; porque los docentes deberían de conocer y manejar la lengua en donde se encuentran laborando para colaborar escolarmente de

manera efectiva y participativa en las tradiciones comunitarias, las matrices culturales diferenciadas y la forma en que viven incluso su vida religiosa.

5.3.3 *Uso de la lengua en el contexto escolar y áulico*

La lengua como se ha venido discutiendo, no solo determina las condiciones en que la escuela interactúa con la comunidad; sino que, también determina en gran medida los logros escolares en función del manejo y dominio código lingüístico por parte del docente y por parte de los alumnos hacia el español; es decir, los alumnos al dominar una lengua materna, desconocen los códigos para comunicarse en el idioma español por su idiosincrasia y; los docentes no dominan la lengua materna, generando una inconmensurabilidad entre las lenguas.

Por consiguiente, la lengua es un factor obstaculiza o favorece los procesos formativos en la escuela, porque es a partir de la comunicación entre los docentes, directivos, padres de familia y estudiantes, es que los alumnos pueden desarrollar las actividades programadas; pero si a eso le agregamos los problemas de agudización de la adquisición de la lectoescritura que generó la pandemia, es problema se complejiza aún más. Esto repercute en gran medida porque, con la contingencia sanitaria del COVID-19 se tomaron acuerdos para enfrentar la pandemia y continuar de manera semipresencial los procesos formativos; en ese sentido, es importante conocer cuáles fueron los acuerdos que se tomaron en las comunidades entre las autoridades educativas y la comunidad para el desarrollo de las actividades escolares.

CI-3:

[...] la lengua si ha sido un desafío para la institución y los docentes, porque es muy difícil poder entablar una comunicación [...] el manejar códigos diferentes entre alumnos y maestros ha generado quizá un poco que haya obstáculos de aprendizaje, en el sentido de que la comprensión no sé, no se logra totalmente [...]mi idea es que se pueda trabajar de manera bilingüe que se haga la actividad tanto en su lengua materna, pero también que puedan hacer los trabajos en español [...] porque el argumento que se indica es que no se domina la lengua del tsotsil, pero estamos haciendo algunos proyectos precisamente de que los niños desarrollen sus escritos tanto en español como en tsotsil para que también se rescate esa parte de su lengua materna y su cultura no se pierda [...]. (Entrevista CI-3, SCLC, enero 2022)

En suma, la falta de comunicación por el manejo de diferentes códigos lingüísticos es un problema que tiene la educación rural que aunado a una diversidad de situaciones

que ponen en desventaja y generan bajos niveles de desarrollo social y económico, no permite que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas que les posibilite mejorar y potenciar sus saberes tradicionales y combinarlos con los conocimientos del mundo moderno para resolver problemas de la vida cotidiana dentro del contexto donde se encuentren insertos.

Como resultado, la falta de dominio de la lengua materna es un problema que se presenta de manera general en la gran mayoría de las comunidades rurales, parajes y municipios que tienen como idioma materno otra lengua diferente al español. La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas debería generar las condiciones para garantizar en los procesos de formación, contratación y asignación a docentes que tengan el perfil idóneo, el dominio de una de las doce lenguas que hay en la entidad y garantizar la educación para la atención de esas comunidades con lenguas maternas para cumplir con el derecho a la educación como dice el artículo tercero constitucional.

5.4 CONDICIONES LABORALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Uno de los factores que determinan el éxito o fracaso escolar de los niños, es sin lugar a dudas las condiciones laborales en que los docentes desarrollan sus prácticas profesionales en este tipo básico; dichas condiciones no solo son académicas, pedagógicas y didácticas; sino que están relacionadas con las circunstancias geográficas, sociales, económicas, religiosas, culturales, lenguajes; así como las disposiciones y condiciones políticos/sindicales; por si fuera poco, habría que agregar la agudización de la pandemia y sus efectos, válgase la tautología, condicionan el trabajo frente a grupo.

En ese sentido, se puede argumentar que dentro del proceso de recolección de la información a través del cuestionario y entrevistas a profundidad, se registró la experiencia de como las condiciones antes mencionados -incluso de seguridad para el investigador- fueron una problemática desde el acceso físico a los centros escolares, pasando por las condiciones dentro de las comunidades por parte de los miembros del comité de padres de familia, hasta la participación de los profesores que permitieron entender e interpretar cómo repercuten en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5.4.1 Campo laboral: Condiciones educativas

Se entiende por campo laboral; el espacio donde convergen los docentes que desarrollan sus prácticas docentes; recuperando a Giddens (1995) por un lado y, las aportaciones de Bourdieu & Passeron (1996) por otro, en el sentido de generar y reconstruir sus prácticas a partir de las interrelaciones de co-presencia con otros sujetos y que comparten el mismo espacio académico; en este caso la escuela es el escenario de

interacción con códigos compartidos a partir de una formación docente y que plantearía un proceso de reflexividad y agencia para transformar sus mismas prácticas profesionales aún en las condiciones más adversas, como es el caso de la región de estudio V altos tsotsil tseltal, ubicado en los altos de Chiapas.

Una de las preguntas que formó parte de la entrevista estuvo relacionado con las experiencias de la práctica docente en los primeros años del ingreso al servicio docente y cabe mencionar que recurrentemente surge la referencia de la desarticulación entre la formación dentro de una IESFD y la realidad de la práctica educativa en el desempeño profesional.

CI-4:

El municipio en el que laboré fue El porvenir, en la Sierra Madre y sinceramente las condiciones de dicho contexto en cuestiones tanto culturales, económicas, escolares y del aula siempre fueron muy escasas o relativamente pobres, debido a que hay un alto grado de pobreza, por eso como ya lo expliqué tuve que adecuarme y trabajar con lo poco que se tenía en el contexto. (Entrevista CI-4, SCLC, febrero 2022)

Los colaboradores refieren que las condiciones han cambiado en relación a cuando ingresaron al magisterio; argumentar que eran otras las condiciones económicas, culturales y socioeducativas en torno a la práctica docente; toda vez que no había apoyos para el acceso a la comunidad, las costumbres y prácticas sociales son diferentes; toda vez que los habitantes eran más herméticos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se limitaban básicamente a la alfabetización. En ese sentido, las características de la comunidad estudiantil que atendían se les dificultaba trabajar y favorecer los aprendizajes en el tipo básico. No contaban con experiencias pedagógicas en el campo educativo, ya que las únicas fueron las prácticas profesionales; por lo tanto sentían que, aunque teóricamente conocían las teorías y modelos pedagógicos, no tenían un dominio técnico ni metodológico para enfrentar los problemas que se les presentaron durante los primeros cinco años de servicio docente.

Por consecuencia, ante la falta de una formación sólida por parte de la IESFD donde estudiaron, hubo la necesidad de buscar ayuda y consejos de otros profesores con mayor experiencia; por lo que a través del tiempo y de la participación de cursos y talleres; así como de opciones de posgrado, han logrado solventar de alguna manera sus debilidades docentes.

Por otro lado, aunado a las condiciones laborales mencionadas en párrafos anteriores y los efectos recientes de los problemas escolares antes de la pandemia y su agudización durante y después de la contingencia sanitaria de COVID-19; así como, las decisiones tomadas por las autoridades federales y estatales desde la secretaría y dependencias en las entidades; asimismo, sobre los acuerdos entre las escuelas y el comité de padres de familia; se identifican una agudización en los problemas ya existentes en las escuelas del tipo básico; es decir, problemas como el dominio de la lectoescritura que se presentaban en contextos rurales y que se identificaban en tercer y cuarto grado, con los efectos de la pandemia, se pueden encontrar en escuelas de zonas urbanizadas y hay casos de niños de quinto y sexto grado de primaria que tienen problemas del dominio y por su puesto de comprensión lectora; tal y como se puede constatar a partir de una de las afirmaciones que se recolectaron y que evidencian la magnitud del problema.

C1:

Esa es la que mencionaba hace un momento, es una escuela de una comunidad indígena, con usos y costumbres muy diferentes a las demás escuelas donde he trabajado, pero que independientemente por uso y costumbres el apoyo hacia los maestros y respeto siempre se da, no sé este, los niños si tienen bastantes problemas en su aprendizaje, se les dificulta mucho entender a veces las clases y si hay mucho, muchos problemas de lectoescritura, los niños de sexto grado no saben leer todavía y en matemáticas también hay serios problemas. (Entrevista CI-1, SCLC, enero 2022)

En consecuencia dentro las prácticas docentes actuales, se pueden argumentar que aun cuando han cambiado las condiciones de acceso físico, geográficos; en algunos casos económicos y socioculturales; lo cierto es que los problemas educativos aún se mantienen y con la contingencia sanitaria se ha magnificado; aunque cabe aclarar que no se encuentran en la misma comunidad donde iniciaron al ingreso como docente; hay un reconocimiento por parte de los colaboradores que desarrollan sus prácticas docentes en comunidades rurales, donde se caracterizan por presentar problemas de pobreza, marginación y rezago socio educativo.⁷⁰ Se observa que antes de la pandemia ya existía un rezago importante sobre la adquisición, dominio y comprensión de la lectoescritura y resolución de problemas de razonamiento matemáticos.

⁷⁰ En los municipios de San Juan Chamula y Zinacantán se caracterizan además de lo que se menciona en el párrafo de referencia, por no pagar impuestos prediales, luz, agua y contar con apoyos gubernamentales; así como de contar con su propio sistema de justicia indígena, basado en el lema “El pueblo manda y el gobierno obedece”.

5.4.2 El COVID-19 y sus efectos en los procesos formativos

Aunque ya se reflexionó con antelación los efectos contraproducentes que generó en los procesos formativos en la educación chiapaneca en general y de manera particular en la región de estudio fue por la contingencia sanitaria del COVID-19; es fundamental reconocer que Chiapas ostenta uno de los más bajos índices de desarrollo humano, social y que, a raíz de las decisiones a nivel internacional, nacional y estatal sobre la pandemia y cómo se debía atender en el campo educativo.

Las decisiones gubernamentales en los tres niveles determinaron suspender las clases presenciales y de acuerdo a las características y las condiciones escolares, se determinaron una serie de estrategias que de alguna manera, atendían los procesos formativos; en ese sentido, dentro de los instrumentos de investigación se hizo referencia en cómo afectaron en los procesos formativos de los dos ciclos escolares (2020-2021 y 2021-2022) que duró la pandemia y; cuáles fueron los acuerdos tomados desde los centros escolares avalados por la autoridad educativa y el comité de padres de familia para coadyuvar con los trabajos académicos; en ese sentido, se puede identificar algunos de los efectos y las estrategias de trabajo colaborativo entre los docentes y padres de familias.

CI-3:

Mucho, mucho, porque actualmente tenemos un rezago, si de por sí Chiapas está considerado como uno de los estados con mayor rezago, ahora con esto de la pandemia vino a caer todo el sistema educativo. Hemos [este], mmm... vamos a decirlo, tomando acuerdos de manera que nunca nos ausentamos de la escuela, siempre estuvimos presentes; en primer lugar, íbamos cada 15 días; después cada 8 días; después un día sí y un día no y, actualmente laboramos 3 días a la semana, ¿por qué? Porque en la comunidad donde estoy hay carencias, carece de tecnologías, no se pueden llevar las clases a distancia como hubiéramos querido, siempre fue presencial de manera paulatina. (Entrevista CI-3, SCLC, enero 2022)

Como se puede observar la pandemia agudizó y generó un atraso escolar, complejizando el rezago que ya se tenía; por ejemplo para la adquisición y dominio de la lectoescritura que en prepandemia eran exclusivamente de zonas rurales o periferias de las cabeceras municipales, donde se atendían fundamentalmente en los dos primeros grados de la educación primaria; así como la comprensión lectora se abordaba a partir del tercero a sexto grado; con el COVID-19 donde los procesos escolares no estuvieron a cargo directamente del docente, sino que básicamente fue el padre de familia o tutor quien apoyó durante la contingencia; se identificó que hay casos de alumnos de cuarto, quinto y hasta

sexto grado que presentan problema de adquisición y consolidación de la lectoescritura y de comprensión lectora en zonas urbanas.

Uno de los hallazgos de la investigación fue la racionalidad para determinar la suspensión de clases por la pandemia y sobre los acuerdos tomados por las autoridades para no perder el desarrollo de las clases escolares; ya que en las comunidades donde se realizó el estudio y por las características místicas y ancestrales la posición que tuvieron los habitantes de las comunidades es que no existía el COVID-19; es decir, para ellos la pandemia no era real y fue un invento del gobierno para desestabilizar al país.

Los docentes y directores de los centros escolares determinaron suspender las clases presenciales acatando las instrucciones de las autoridades educativas sustentando en los boletines no. 80⁷¹ y 201⁷² y acuerdos secretariales 16/03/2020;⁷³ 01/04/2020⁷⁴ y; 30/04/2020⁷⁵ de la secretaría; como resultado de la postura de las comunidades con respecto a la pandemia, se tuvieron que tomar acuerdos entre centros escolares y las comunidades, fueron de trabajar una vez cada quince días; posteriormente, una vez a la semana donde las comunidades donde se asientan los centros escolares aceptaron con reservas, porque mientras las Autoridades Educativas en conjunto con el sindicato pugnaban por mantener las clases por Televisión Educativa, el Programa Aprende en Casa, híbrido o en línea; en esas comunidades rurales, las exigencias fueron tener clases presenciales todos los días, porque no se consideraba a la pandemia como una enfermedad letal, sino como una gripa común y que era una invención del gobierno.

5.4.3 Uso de la tecnología en el contexto socioeducativo

Durante la contingencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19 y bajo las medidas y acuerdos tomados por las autoridades educativas, los centros escolares y los comités de padres de familia, donde se determinó trabajar a distancia y mediante el programa “Aprende en casa” el uso de las TIC fue una de las herramientas básicas para mantener los procesos educativos; en ese sentido, en zonas urbanas las clases fueron en entornos Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o educación en línea.

⁷¹ Cfr. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>

⁷² <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-201-continua-en-operacion-aprende-en-casa-para-el-ciclo-escolar-2021-2022-educacion?idiom=es>

⁷³ Acuerdo por el que se suspenden las clases presenciales del período comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 por COVID-19.

⁷⁴ Acuerdo por el que se amplía el período suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril de 2020.

⁷⁵ Acuerdo por el que se amplía el período suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020.

Por otro lado, también significó un cambio de paradigma para los docentes no solo en el dominio de las plataformas digitales, sino en la dinámica de enseñanza y aprendizaje; por su parte, los padres de familia tuvieron que modificar sus esquemas de apoyo en el proceso educativo; suplieron de alguna manera a los docentes en cada una de las actividades sin tener una formación pedagógica, didáctica y sin percibir una remuneración; por tanto, los padres de familia o quien apoyó a los niños desde casa, se enfocaron en resolver las actividades sin mediar un proceso de explicación en función de sus ritmos y estilos de aprendizajes; lo que provocó fue que durante los dos años del COVID-19 los niños aprobaron de grado, por el solo hecho de entregar las tareas y trabajos solicitados, pero sin desarrollar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas del grado cursado y generando un atraso escolar.

Para el caso de las comunidades rurales las estrategias para enfrentar la crisis pandémica fueron totalmente diferente que en las zonas urbanas; debido a las condiciones de retraso social, económico, marginación, pobreza, falta de acceso a internet y recursos electrónicos para desarrollar los programas implantados desde la secretaría; por lo tanto, no se implementaron los programas emergentes como Aprende en Casa.

En Chiapas, la atención escolar en las zonas rurales en general fue muy difícil por las características socioculturales; pero particularmente en la región de estudio, donde las condiciones son más complejas, porque se tomaron acuerdos en función de las decisiones de las autoridades educativas estatales, determinando ajustarse a los boletines federales y suspender las clases presenciales debido a la contingencia sanitaria de SARS-Cov-2 y en esa lógica dentro de las comunidades rurales se dinamizó una serie de acuerdos entre la dirección escolar y comunidad representada por los padres de familias porque la postura comunitaria era que no existía COVID-19, que era una estrategia gubernamental, considerando que no había pandemia y solo era una gripa común típica del clima de la región; por lo tanto, no se pudo trabajar en línea, tal como se demuestra a través de las siguientes afirmaciones.

CI-1:

Pues definitivamente por las características de la comunidad donde estaba, pues no hay esa tecnología adecuada para implementarla no, pero si mucho de los compañeros, maestros intentaron aprender sobre la tecnología para poder avanzar en su formación, porque realmente para poderles llegar a los niños no hubo condiciones, porque no tienen computadora, no tienen ni celular; por eso fue a través de cuadernillos que se les dio las clases. (Entrevista CI-1, SCLC, enero 2022)

Dada las condiciones no; si de hecho de las TIC incorporarla en el aula ha sido nula, si lo hemos llevado como colegiado sesiones virtuales, trabajos por computadora, pero en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no; es imposible trabajar la tecnología ahí, en primera a veces ni hay señal. (Entrevista CI-5, SCLC, enero 2022)

La metodología de trabajo desarrollado en la región de estudio durante la pandemia, se caracterizó por trabajar exclusivamente con cuadernillos que se entregaban a los padres de familias una vez cada quince días, porque no contaron con los medios para trabajar por plataforma y aulas virtuales como “meet” o “zoom”; esto generó que muchos de las actividades y tareas que se trabajaron vía cuadernillos, muchas veces no se realizaron debido a que no se comprendió las instrucciones, no hubo un seguimiento puntual y poco apoyo por parte de los padres de familia; así como la lengua que también fue un obstáculo, como se demostró en la categoría analítica inmediata anterior, donde se reflejó el grado de complejidad dentro del contexto.

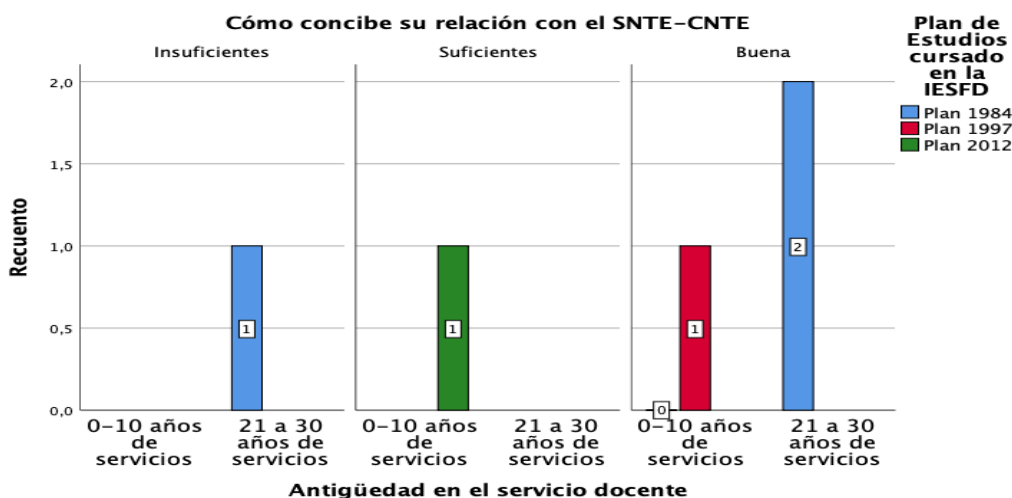
Una de las repercusiones en los docentes derivada de los acuerdos tomados, fueron que al viajar una vez cada quince a las comunidades para hacer entregar y recibir cuadernillos con actividades programadas sin mediar el proceso didáctico y pedagógico, generó que muchos de los trabajos que se dejaban para la siguiente visita del profesor, no se hiciera porque no había acompañamiento por parte del padre o tutor; se identificó que el grado de escolaridad de los padres de familia eran en el mejor de los casos, educación primaria y argumentaron que no comprendían las actividades solicitadas y; por lo tanto, no pudieron hacer un trabajo de acompañamiento.

5.5 EXPERIENCIAS SINDICALES MAGISTERIALES

Si partimos de la premisa que la educación es un problema estructural y que no solo está permeado por las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas; políticas que están imbricadas a partir de dos figuras antagónicas que constantemente están mediando a través de la política educativa representada por un lado, por la parte oficial o patronal (SEP) y; por otro lado, su contraparte el SNTE que cuida y vigila los derechos de los trabajadores de la educación; en ese sentido, el sindicato, no solo defiende a sus agremiados que se encuentran en todas las entidades federativas; sino que además cuenta con una postura democrática denominada CNTE que en las entidades como Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán tienen injerencias en las decisiones que afectan a todos los tipos, niveles y modalidades de la educación.

Las relaciones sindicales en la entidad chiapaneca es uno de los elementos inherentes que permea desde el ingreso a una escuela normal, ingreso al servicio docente, movilidad horizontal, vertical y todo lo relacionado con el ejercicio de la práctica docente; por tanto, la relación que se establece al ingreso es automática; toda vez que se forma parte de uno de los sindicatos más numerosos de América Latina; por esa razón, para algunos colegas docentes que participan activamente o se encuentran comisionados realizando funciones sindicales, es fundamental trascender y mantener una relación de poder, que les permitan consolidarse; en ese sentido, es importante conocer qué piensan sus agremiados de pertenecer a un movimiento de tal magnitud y cómo son las relaciones entre los docentes y el sindicato magisterial.

Gráfica 14
Relación docente-sindicato de los colaboradores de la región V altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

En la gráfica 14 se observa que 60% de los colaboradores conciben que su relación profesional y/o sindical son buenas; mientras que otro 20% consideran esa misma relación como suficientes y; el resto, un 20% mencionan que las relaciones sindicales son insuficientes; lo cierto es que, existe una participación activa y voluntaria que se explica a partir del ingreso al servicio docente, y que de alguna manera es casi automática al darse de alta y; posteriormente durante su trayectoria docente-sindical se reflejan intereses personales, magisteriales y de grupos de poder en un primer momento y con el transcurso de tiempo, esta condición puede cambiar no por no compartir la ideología de la lucha social, sino de no compartir la metodología de lucha; para demostrar la premisa anterior, baste con reflexionar las siguientes afirmaciones sobre su militancia sindical.

Bueno, realmente he sido un militante sindical activo al cien por ciento, y actualmente soy secretario general suplente [...] a través del congreso resultamos electos para participar en la cartera de secretario de la organización 7 y estuve seis meses y renuncié; por el motivo de que [...] pues en su momento la gente de aquí obstaculizaba los trabajos y querían tomar el control y pues para que estoy aquí y si eso me desilusionó mucho, eso me fue desilusionando [...] y pues dije que hago aquí, no le encuentro sentido, no me permitieron; no fue lo que esperaba; yo esperaba hacer mi trabajo, ayudar a la gente, gestionar sobre la necesidad de los docentes, porque es un instrumento de defensa. (Entrevista CI-2, SCLC, enero 2022)

Como se puede apreciar en la entrevista que se realizó, se identifica que en todos los casos están activos dentro del SNTE-CNTE, aunque esto se explica que cuando un profesor adquiere la plaza base por default forma parte de dicho sindicato y adquiere todos los derechos y obligaciones que conlleva; no es hasta que se adquiere experiencia dentro del contexto laboral y sindical que puede variar la percepción sindical.

5.5.1 Intereses sindicales al ingreso al servicio docente

Esta subcategoría se relaciona exclusivamente con las aspiraciones profesionales y personales a partir del ingreso al servicio docente; es decir, es un elemento que permite beneficiarse utilizando como medio-fin al SNTE-CNTE; es decir, aun cuando la adhesión a dicho organismo sindical es parte del proceso de alta en el conjunto de la plaza-base; también lo es que sirve como medio para obtener ventajas laborales y por ende personales.

La explicación radica en el sentido que los colaboradores perciben en relación a los intereses sindicales que se pueden obtener al formar parte de este órgano sindical; tal como se constata en la siguiente afirmación sobre la participación dentro del movimiento magisterial al Ingreso al Servicio Docente.

CI-5:

Pasiva [eh] hace poco que salí de la normal y cuando estaba en la normal se podría decir que era yo activo porque te da ese de seguir a los compañeros, de luchar, aunque a veces no sabíamos por qué luchábamos, [...] recuerdo que el primer año tuve una participación alta pero igual por un beneficio, porque en ese tiempo estaban los cambios y en ese momento pues no había eso de promoción horizontal ni nada de esas cosas ni los cambios; en sí, eran cambios tradicionales, entonces participar era importante porque te daban una militancia y pues en ese caso no era tanto por

querer, sino por necesidad, necesitaba yo esa militancia, la conseguí y; ya cuando me cambié acá, pues ya fui dejándolo, pero igual porque te vas dando cuenta que, bueno hay cosas que no son como uno piensa y yo me siento un poco decepcionado [...]. (Entrevista CI-5, SCLC, enero 2022)

En la mayoría de las afirmaciones se percibe que existe un alejamiento al sindicalismo; inician con una alta participación; posteriormente la participación se vuelve más pasiva, se identifica que están ligadas a los beneficios personales/laborales que en algún momento se obtiene y una vez que ya no se necesitan los apoyos en términos de reubicación, movilidad horizontal y vertical, préstamos de caja de ahorro entre otros, la participación se vuelve más distante y alejada.

También existen otras formas de alejarse y que están vinculadas a la convicción personal sobre la lucha social y las formas en que se toman las decisiones de política sindical porque contrasta con los ideales que se tiene en función de las causas y que conllevan incluso en algunos casos a alejarse totalmente de asistir a las reuniones, tal como se demuestra a continuación, cuando se les preguntó con qué frecuencia asistían a las reuniones sindicales:

CI-1:

Sí, iba a las reuniones, asistía yo, pero también se daban confrontaciones políticas dentro de la misma reunión; porque a veces eran entre dos o tres elementos que llegaban a la reunión y todos escuchaban y tardábamos horas ahí... decidí alejarme del movimiento. (Entrevista CI-1, SCLC, enero 2022)

En la mayoría de las reuniones sindicales, los temas que se tratan están relacionadas generalmente con problemas asociados con la política sindical versus política oficial; los asuntos que prevalecen están vinculadas con las formas y la racionalidad en que se toman las decisiones principalmente con: a) los derechos de los docentes; b) las formas de control de los espacios políticos; c) recursos económicos vía préstamos, jubilaciones, plazas vacantes para docencia y administrativos; d) programas educativos con recursos etiquetados; e) convocatorias para ingreso a las normales, al servicio docente, movilidad horizontal y vertical y; f) procesos de inicio y cierre de ciclos escolares; dentro del conjunto de asuntos que se atienden, poco tiene que ver con los temas relacionados con los procesos formativos de la niñez chiapaneca, tal como se confirma con una de las expresiones que surgieron.

Nunca con el proceso de enseñanza-aprendizaje y ese es un gran error que tiene también la parte sindical; o sea, si estamos también peleando derecho laboral, tiene que ir de la mano con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el hecho está en que no podemos salir, no podemos aterrizar en un proyecto educativo, estamos estancados no lo hemos terminado y no logramos demostrar al gobierno que podemos hacer las cosas diferentes. (Entrevista CI-3, SCLC, enero 2022)

Como se puede observar en las percepciones que se aprecia de los colaboradores en la mayoría existe una decepción con la racionalidad y las formas de toma de decisiones con los asuntos de los derechos de los trabajadores y todo lo que está vinculado con el quehacer docente, al grado que la mayoría está activa en términos nominales, pero en relación a un ideal que se apasione, no se identifica.

5.5.2 Expectativas actuales del sindicalismo magisterial

Los problemas expuestos en la subcategoría anterior subsisten, aunque uno de los conflictos de mayor relevancia con relación a los derechos de los docentes fue protagonizado en sexenio anterior del expresidente Enrique Peña Nieto y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) donde hubo una movilización magisterial en aras de proteger los intereses de los profesores en servicio, en esencia la reforma educativa estuvo gravitando bajo dos posturas radicales y polarizadas.

Por un lado, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, Sección 22 de Oaxaca; la CETEG de Guerrero; la sección 9 del D.F.; la sección 7 de Chiapas; que manifestaron que “la mal llamada reforma educativa, no es más que una reforma laboral, que atenta contra los derechos del magisterio; contra la plaza base y contra la forma de organizarse a través de los sindicatos”; por otro lado, estuvo la postura oficial del Gobierno de la República a través de la secretaría; el INEE, Gobiernos estatales y municipales, donde plantearon que el propósito fundamental fue la de elevar la calidad de la educación, para tales fines se dispusieron de instrumentos de capacitación, profesionalización a los docentes, quienes fueron considerados uno de los agentes más importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido la apuesta del gobierno federal, estuvo enmarcada en la regulación administrativa para los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia a través de las evaluaciones; por lo tanto, el gremio magisterial, se encontró en una disyuntiva, toda vez que hubo tres leyes que rigieron los procesos profesionales del magisterio: a) la Ley de General de Educación; b) El Instituto Nacional de Evaluación

Educativa (INEE); y la Ley del Servicio Profesional Docente; las cuales tienen la función de evaluar los procesos descritos.

Actualmente el SNTE y dentro de esta la corriente denominada CNTE se encuentran en un stan by por causa de la contingencia sanitaria de COVID-19; pero consideramos importante conocer cuál es la percepción que tienen los colaboradores sobre el sindicato; para tal efecto, se recupera algunas de las respuestas que pueden darnos una idea de imaginario magisterial sindical en relación al papel del sindicato dentro de la educación en Chiapas.

CI-3:

Actualmente [este] el sindicato, vamos a llamar a la CNTE y el SNTE están fuera; fuera ya de lo que tiene que ver con el ingreso y permanencia de los compañeros; [...]. En algún momento eran partes iguales, era bilateral, pero lo que yo pienso ahorita es que se está perdiendo esa parte [...] y tiene que haber el relevo seccional, pero el nuevo reglamento que nos está mandando la parte política del gobierno, no nos conviene... porque no nos está dejando hacer el relevo seccional como estamos acostumbrados, tiene nuevas reglas de elección, voto secreto universal, sin una planilla y sin que podamos nosotros los maestros, promover y hacer nuestra, una dirigencia, una planilla que pues, que las que tenga haya personas que velen por nuestros intereses. (Entrevista CI-3, SCLC, enero 2022)

Como se aprecia el SNTE en la entidad ha venido perdiendo privilegios que tuvo en el sexenio anterior con el gobierno estatal, al grado de controlar la mayoría de los procesos educativos; con esta nueva administración federal y estatal, aunado la pandemia y al relevo seccional, no han tenido mucha participación sindical; el último boicot que participó está relacionado con no iniciar las clases conforme al calendario escolar; no se aceptaron los libros de textos gratuitos y se optó por trabajar con el Proyecto Educación Alternativa (PEA), tal como se manifiesta a continuación:

CI-2:

[...El proyecto educación alternativa (PEA [trabajo comunitario-inmersión a la comunidad-compromiso]) [...] proponiéndoles una estrategia de lectura crítica, que pudimos desarrollar, desde muchas experiencias que hemos vivido y que les decía [lo hagamos, lo hagamos] pero hubo mucha resistencia de todos [...] trabajando con ese proyecto que se trabajaba con cuestiones críticas; por ejemplo el cuidado de la naturaleza, como alimentarse sanamente a través del rescate de la alimentación autóctona; [...] confrontar la coca con el pozol y de cómo ellos

trabajaban la producción del pozol y pude conocer muchas experiencias [...].
(Entrevista CI-2, SCLC, enero 2022)

La regulación del Estado a través de la secretaría y los aspectos mencionados como el COVID-19 y el relevo seccional han venido a trastocar el poder que el algún momento llegó a predominar en el período del 2013 a 2017; tal fue el poder que mantuvo en esos años, que la lista de prelación para el ingreso al servicio docente que emitió la Autoridad Educativa Federal no fue respetada en la asignación de plazas conforme a derecho y obtuvieron plazas profesores sin estar en la lista de prelación oficial.

5.5.3 Satisfacción magisterial/sindical y económico

Finalmente un aspecto que se identificó durante las entrevistas fue la satisfacción personal, profesional y social que se generó desde la elección de la carrera, las motivaciones, aspiraciones personales y profesionales por garantizar una seguridad laboral y social que les permitiera un bienestar personal y familiar; asimismo, la posibilidad de contar con una plaza base y una remuneración a partir de las promociones horizontales y verticales; de profesionalizarse a través de un posgrado y finalmente apoyarse en el sindicato para lograrlos; en ese sentido, es fundamental explicar como son esas relaciones, beneficios y cómo se reflejan en los salarios.

Esta satisfacción personal y profesional que se visibiliza en la práctica docente, se explica en el devenir del tiempo (desempeño y antigüedad docente); es decir, una vez que se ha cubierto las necesidades económicas más elementales y secundarias en términos materiales y económicos que brinda la plaza base y un sueldo fijo de por vida; es cuando se percibe que un docente se siente satisfecho de sus logros.

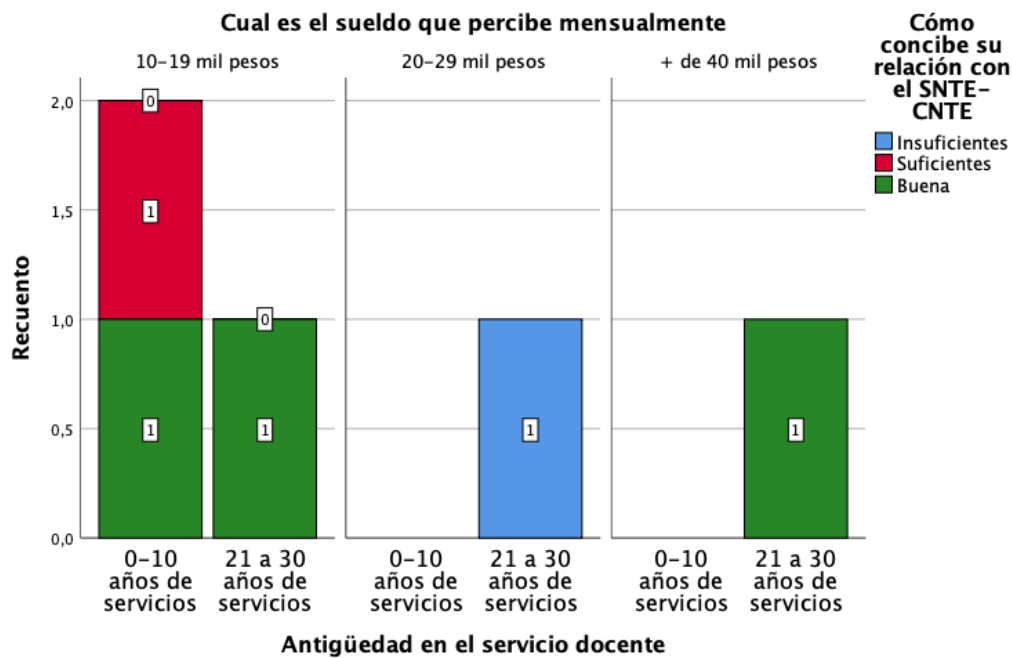
Un aspecto que se identifica es la satisfacción personal y profesional; es decir, la satisfacción personal de dedicarse a la docencia y ser parte del desarrollo de generaciones que tendrán la oportunidad de cambiar su futuro; como se identifica a continuación:

CI-4:

Al iniciar mi práctica docente me dieron un segundo grado y la verdad no me gustaba impartir clases en grados inferiores sin embargo al tratar a los niños al enseñarles cosas nuevas, su inocencia y todo lo que implica trabajar con niños pequeños me motivó a seguir trabajando en grados inferiores y enseñarles lo poco o lo mucho que se pueda; como comenté anteriormente, es una gran satisfacción ser parte de ese proceso en el que aprenden a leer y escribir y eso me motiva a seguir buscando estrategias y actividades que les faciliten el aprendizaje. (Entrevista CI-4, SCLC, febrero 2022)

Como se observa en la expresión del co-investigador, la satisfacción de establecer la relación de conocimiento entre el docente y el alumno es una motivación que justifica la elección de la carrera. Por otro lado, también ha sido satisfactorio en términos económicos, porque les ha permitido resolver problemas de seguridad social; es decir, satisfacer sus necesidades más elementales; las cuales están asociadas a diversos factores como la profesionalización; promociones horizontales y relaciones al interior del magisterio.

Gráfica 15
Remuneración mensual de sueldos de los colaboradores de la región V altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

En la gráfica 15 se observa que 60% de los colaboradores perciben entre 10 y 19 mil pesos mensuales; mientras que 20% tiene un sueldo promedio de entre 20 y 29 mil pesos y el resto, 20% tiene un ingreso de más de 40 mil pesos mensuales. Esto tiene una explicación a partir de la antigüedad y de las políticas educativas se planteaban en uno de sus ejes la revalorización del magisterio; promocionando que, dicha política de movilidad horizontal ofertado en el contexto de la ANMEB, pudieron obtener categorías que fueron de la literal “A” a la “E”, repercutiendo considerablemente en sus salarios, con la idea de que a mayor remuneración económica por parte del docente, mejores resultados en la calidad de la educación; lo que significó que muchos docentes mejoraron sustantivamente sus honorarios profesionales, sin que se reflejarán un cambio en la forma de enseñar y por ende, en los resultados de aprovechamiento escolar.

Un dato que sobresale es que 60% de los entrevistados conciben como buena la relación profesional y sindical; mientras que 20% manifestaron que dichas relaciones son suficiente y el resto, otro 20% los consideraron una relación sindical insuficiente; asimismo, 60% tienen una antigüedad de entre 21 y 30 años de servicios. Ahora bien, también existe otra lógica para explicar la satisfacción económica dentro del magisterio y está relacionada como se mencionó anteriormente; la profesionalización vía posgrados, que no se reflejan directamente, sino a través del examen de promoción horizontal y las relaciones dentro del sindicato; es decir, quienes han cursados programas de posgrados han tenido mejores resultados en los exámenes para promocionarse dentro de las categorías que maneja la secretaría; en ese sentido, baste con la siguiente expresión:

CI-2:

Pues realmente considero que mi sueldo es relativamente proporcional; yo tuve la fortuna de promoverme horizontalmente en carrera magisterial que lamentablemente no sabía dónde estaba el chiste del asunto y pues varios años no podía porque estaba en grados superiores y dependíamos del examen de los niños, logré avanzar a la categoría “D” y estoy feliz. (Entrevista CI-2, SCLC, enero 2022)

Finalmente, se constata que evidentemente la motivación y por elegir la carrera para estar desempeñando la labor frente a grupo está relacionado con la posibilidad de desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas en la niñez chiapaneca y de garantizar resolver el rubro económico y todo lo que implica la seguridad social para satisfacer sus necesidades personales, profesionales y sociales que repercuten en los procesos formativos que conducen y que plantean la posibilidad de construir desde el cimiento de la educación básica, las oportunidades para mejorar sus estilos y resolver problemas de la vida cotidiana desde el lugar donde se encuentren insertos, desde una mirada más humanizada y en equilibrio con el medio ambiente y con los conocimientos milenarios que son parte de su idiosincrasia cultural.

A manera de cierre deseo agradecer a todos los actores educativos, que participaron directa e indirectamente, voluntaria e involuntariamente en este proceso reflexivo de investigación en especial a los colaboradores que brindaron la información sensible para explicar la realidad y conocer las repercusiones formativas, disciplinarias, personales, profesionales y sociales de la práctica docente de los egresados de las IESFD; también permitió construir la RFD conformada por todas las IES que ofertan carreras afines y que se encuentran formando para la docencia, la investigación y la administración de la educación y que sus efectos se ven reflejados en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje que en este trabajo se intentó develar a partir de sus experiencias formativas y frente a grupo y; también agradecer a las autoridades educativas; a los comités de padres de familias de las diversas localidades visitadas, a los directores de los centros de trabajo que fueron el medio para llevar a cabo la obtención de la información empírica y agradecer a los colaboradores para conocer un poco más sobre las repercusiones formativas, disciplinarias, personales, profesionales y sociales.

CONCLUSIONES

Las repercusiones de la práctica docente se encuentran imbricadas por un lado a la formación docente recibida en alguna IESFD y, por el otro, al desempeño profesional en campo educativo; en ese sentido, el estudio reveló que bajo cinco elementos están gravitando en torno a dichas repercusiones: a) formativas; b) disciplinarias; c) personales; d) profesionales y; e) sociales; que explican a través de diversas motivaciones para la elección la carrera hasta sus efectos en los ámbitos económico, laboral y bienestar a partir de la obtención de una plaza base.

Teóricamente se llegan a las siguientes conclusiones sobre del estudio, primero es que los complejos problemas educativos -procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel áulico o escolar- no devienen exclusivamente de problemas de la educación o ciencias vinculadas a esta; sino que su origen es multicausal, multifactorial y multirreferenciado; es decir, es un problema estructural en términos de las condiciones económicas, sociales y culturales que determinan el desarrollo educativo, humano y social.

En ese de orden de ideas y, derivado de la contrastación de los conceptos teóricos con los datos empíricos que aportaron los participantes del estudio, permitieron analizar e interpretar cómo desde la formación docente en una IESFD repercutieron en los procesos formativos de la educación básica y más allá; ya que sus efectos no solo permearon los procesos áulicos y escolares, sino que transitaron a los contextos social, político y económico, y que de alguna manera estuvieron orientados por una posición sindical frente a la política educativa del Estado.

Una segunda conclusión que se tomó como punto de partida para el análisis del estudio, fue analizar los orígenes de la educación normal; permitiendo reflexionar y responder, ¿por qué nacen las escuelas normales? La respuesta es en función de brindar atención a un sector social muy grande, abandonado y desprotegido; esto generó, la necesidad de formar a profesores para llegar a esos lugares apartados del país, constituyendo un proyecto de desarrollo social, cultural y económico para mejorar las

condiciones de vida de las personas de las zonas más marginadas y subdesarrolladas y, rescatando las experiencias de las primeras escuelas lancasterianas, pasando por la Escuela de Altos Estudios, la Universidad Nacional de México -UNAM-, la proliferación de las escuelas normales en diversas entidades del país, hasta llegar a las IESFD como se conciben en la actualidad.

La tercera conclusión está relacionado con las decisiones en el ámbito educativo, depende directamente de la política-económica, en ese sentido, el argumento es estos últimos determinan en primera instancia a la política pública y, éste a su vez delimita a la política-educativa, puntualizando las decisiones con base a una racionalidad justificada en un proyecto supranacional; también se infiere que, las políticas educativas han estado supeditadas a los intereses supranacionales como la OCDE, MB FMI, como se evidenció con el paquete de reformas estructurales que se realizaron a la constitución política de los estados unidos mexicanos en el gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto, implantando esas características en el diseño e implementación por medio del modelo educativo y pedagógico que se ejecutan vía planes y programas de estudios para la educación normal y básica, incidiendo en la formación de los futuros docentes -desde las IESFD- y repercutiendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la niñez mexicana.

Asimismo, se constató las consecuencias del conjunto de reformas hechas primeramente a la educación básica y, posteriormente en la educación normal, sin tomar en consideración a los actores fundamentales que enfrentan las problemáticas para favorecer los conocimientos, habilidades y destrezas en el nivel primaria, buscando estrategias en los primeros años para enfrentan los vacíos formativos en su paso por una IESFD.

La cuarta conclusión está sustentado en la lógica que ha tenido las siete reformas educativas implementadas a educación normal, las cuales no ha logrado formar a un tipo de ciudadano que responda a las exigencias del contexto local, nacional e internacional, esto debido a la falta de una planeación prospectiva desde el plan de estudios que permita consolidar una formación desde el tipo básico hasta el superior; toda vez, que se cambia en función de la administración en turno; asimismo se determina que, es la primera vez en la historia de la educación en México que operan tres planes y programas de estudios en la educación básica; plan 2011 con los programas de 5º y 6º grado, plan 2017 con los programas de 1º a 4º grado y, 960 escuelas que se están piloteando en el ámbito federal.⁷⁶

⁷⁶ Estos dos últimos planes de estudios 2018 y 2022 no forman parte de la investigación.

También es concluyente el argumento que en el diseño de los planes y programas de estudios debería ser como sostiene el Dr. Díaz Barriga, tomando en cuenta el currículum deliberativo, en el sentido de integrar y retomar las experiencias y problemáticas vividas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de uno de los actores principales (profesor); toda vez que, son ellos quienes viven día a día los problemas para favorecer los procesos formativos en la educación del tipo básico. Por otro lado, se concluye que aun cuando se han diseñado e implementado nuevos procesos curriculares, ninguno ha concretado una generación de 20 años -desde la educación inicial hasta la universidad- para saber qué tipo de ciudadano se está formando.

Los resultados obtenidos empíricamente respondieron a uno de los objetivos sobre analizar la formación académica que recibieron dentro de una IESFD para identificar los efectos formativos y disciplinarios en el dominio teórico-pedagógico, como herramienta fundamental para responder a las necesidades didáctico-pedagógicas de los nuevos contenidos curriculares de los planes y programas educativos, así como de las necesidades contextuales para identificar las repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica docente en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas en la niñez chiapaneca.

Para conocer la RFD y determinar cuáles fueron los elementos que lo constituyeron y demarca la región de la práctica docente donde se realizó el estudio, fue indispensable hacer una delimitación en función del desarrollo social y educativo que tuvo como referencia información del programa de las naciones unidas para el desarrollo humano. En ese sentido, las condiciones de pobreza, marginación y desigualdades del espacio donde se desarrolló el ejercicio de la práctica profesional; se argumenta la lógica sobre la articulación de espacio, tiempo, coyuntura y totalidad del objeto de estudios con las condiciones socioregionales de la investigación; para establecer una relación entre los docentes entrevistados y la experiencia de laboral dentro la región de estudio para explicar el papel del lenguaje; así como los efectos de la contingencia sanitaria de COVID-19 en los procesos formativos; para ello, se reflexionan desde las aportaciones de Palacios (1993) y Giddens (1995).

Empíricamente, los primeros resultados estadísticos del estudio fueron que, 92% se encontraron laborando frente a grupo; 6% tiene la categoría de directivos y 2% laboran como profesores de educación física. Del total de participantes, se identificaron que 71% proveniente de una IESFD, mientras que el resto 29% provinieron de IESNFD públicas y privadas o no contestaron. Asimismo, del 100% de los docentes frente a grupo, 41%

tuvieron una formación en educación primaria; 26% en educación primaria intercultural bilingüe y el resto, 35% (tienen una formación afín a la educación). Del total de docentes que provienen de las IESFD, 40% fueron formados en el plan de estudios 1997; 31% en el plan 1984; 7% en el plan 2012; de estos solo 18% se profesionalizó con algún programa de posgrado. Por otro lado, resaltaron dos datos interesantes; el primero es, 3% de docentes frente a grupo tienen una formación en preescolar y el segundo dato curioso es también que 2% de docentes frente a grupo tienen una formación en educación física.

Un hallazgo empírico sobresaliente fue la percepción de ser docente frente a grupo; toda vez que al ingreso resaltó la seguridad laboral y económica; en segundo lugar, la vocación; esta afirmación es contundente en el sentido de la percepción manifestada sobre sí mismo, ya que hubo un cambio en el devenir de tiempo, refieren que al ingreso tenían una perspectiva más romantizada de la docencia; es decir, muchos de ellos afirman que esperaban hacer la diferencia en función de las condiciones de la comunidad; por lo tanto, también esperaban ser reconocidos por su desempeño profesional en la comunidad donde laboraban, es claro que la vocación de servicio y la esperanza de generar cambios importantes en los estudiantes era una constante.

No obstante, ellos refieren que al paso del tiempo esta percepción cambió, toda vez que la realidad era muy diferente a lo que imaginaban, se dieron cuenta de que se trataba de un trabajo que requería un esfuerzo mayor debido a las condiciones contextuales donde se desempeñan, en su mayoría con muchas carencias sociales, espacios regionales con altos niveles de pobreza; niños mal alimentados y mal atendidos por sus padres y, escuelas con carencias de infraestructura (incluso falta de escuelas y donde las había falta de aulas) hasta la ausencia de material didáctico y en algunos casos de libros de textos gratuitos; pero sobre todo, la falta de una formación docente sólida en los primeros años de servicios para el ejercicio frente a grupo en el nivel primaria.

Mientras que la percepción actualmente y con el devenir del tiempo, fueron en primer lugar, la vocación y en segundo lugar, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente. Se identificó que el dominio disciplinario de sus asesores en general sobre las asignaturas que impartían cuando estuvieron formándose en una IESFD fue que 60% de los encuestados respondieron que sus profesores tenían dominio disciplinario de sus asignaturas; sobre la vinculación de la formación docente con la práctica docente, 43% consideraron que casi siempre existió un vínculo; mientras que 55% consideran que el plan de estudios donde fueron formados no estuvieron articulados al plan de estudios de la educación básica vigente.

La primera categoría sobre experiencia formativa para el ejercicio de la docencia, concluyendo que para el caso de la elección profesional está asociado a una condición económica y posteriormente a una vocacional; es decir, que todos optaron por ser docentes por la seguridad laboral y económica que permite la plaza base y posteriormente que satisficieron sus necesidades económicas desarrollaron un sentimiento de vocación. Por otro lado, por medio de esa formación académica y obtención de la plaza base adquiere un capital cultural y económico que repercute personal, profesional y socialmente en términos de un capital simbólico que le da status quo dentro del contexto donde se inserta profesionalmente.

La segunda categoría analítica experiencia docente, referida a la formación académica argumentar que no se reflejaron los conocimientos, habilidades y capacidades para desempeñarse frente a grupo; es decir, los entrevistados refieren que enfrentaron graves problemas para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, toda vez que no desarrollaron un dominio de los contenidos teóricos, así como de las técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas; aunado a la falta de dominio del idioma español por parte de los estudiantes o de la lengua de la comunidad por parte de los docentes.

Reconocen que no lograron desarrollar un dominio teórico/técnico y metodológico como parte de la formación docente y que observaron la existencia de una falta de articulación entre los planes y programas de estudios de la Educación Normal y los planes y programas de estudios de la Educación Básica vigente; esta desarticulación los dejó en una total indefensión para desarrollar los procesos formativos, al grado de recurrir con colegas docentes más experimentados para apoyarse y poder solventar sus debilidades para el ejercicio de la práctica docente; pero sobre todo, buscar urgentemente mecanismos de formación para estar a la altura de la solución de la problemática educativa de la región donde se desempeñaban.

Son conscientes por un lado, de haber descubierto desde la práctica docente en sus primeros años de servicio, una debilidad formativa y disciplinaria importante que les causó decepción y desesperanza, la cual fue superada en el transcurrir del tiempo y con base en la adquisición de experiencia en el servicio; por otro, hacen hincapié de que esto no hubiera sido posible sin la profesionalización y formación continua; asimismo, sostienen también que no se refieren a la formación continua que brinda la propia Secretaría de Educación, que si bien les oferta cursos y seminarios de actualización, estos no les han sido útiles, porque han sido muy generales y descontextualizados.

Manifiestan que se refieren a cursos que han sido financiados de manera particular, donde abordan temáticas directamente relacionadas con los problemas que enfrentan; además de los posgrados que algunos de ellos han cursado y que consideran están más en concordancia con la atención a las necesidades que enfrentan. Esto ha sido posible porque sus condiciones salariales han mejorado y argumentan que el programa de carrera magisterial les ha sido útil para poder sufragar la inversión que representa la formación docente continua, vía posgrados.

Aunque la profesionalización es un proceso continuo, no solo está relacionado con procesos de cursos de actualización, capacitación y profesionalización; sino con las condiciones de infraestructura, materiales didácticos, condiciones socioculturales y metodologías para potenciar los procesos formativos en la educación básica; los participantes refieren únicamente dos opciones; la primera como profesionalización vía posgrados universidades privadas, como una condición de credencialización, porque no está vinculada con los problemas que enfrenta en las aulas, sino que está relacionada con procesos de movilidad horizontal y vertical y; la segunda a través de cursos de actualización por parte de la secretaría, los cuales son tomados de forma obligatoria y difícilmente están relacionados con las problemáticas del contexto y del aula.

En ese sentido, es fundamental considerar que, aun cuando para los colaboradores la profesionalización es uno de los componentes importantes dentro de la formación continua; no solo se refiere a capacitarse, actualizarse a través de una maestría o doctorado; sino que está relacionado directamente con la vida académica y colegiada docente que tendría que estar incidiendo no solo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino en las condiciones de infraestructura, de materiales didácticos para favorecer los aprendizajes y que la propia secretaría debería garantizar; por lo tanto, la percepción de los informantes que siguieron formándose dentro y fuera de la secretaría, fueron que 40% siguieron estudiando algún programa de maestría en instituciones de educación superior privada y; de estos, solo 50% tiene un doctorado en el campo disciplinario de la educación.

Es evidente que la profesionalización docente vía posgrado no es muy común en los profesores de educación del nivel primaria y que esta más bien responde a una necesidad de credencializarse y obtener mayor remuneración económica vía movilidad horizontal o vertical; toda vez que, para obtener el ascenso es indispensable contar con un posgrado, hacer proyectos de investigación y/o intervención, además de someterse a evaluaciones permanentes.

La repercusión que ha tenido en su desempeño profesional es que han mejorado sus ingresos económicos a través de estímulos al desempeño académico y evidentemente en sus prácticas. En ese sentido la profesionalización continua, debería ser un punto de referencia para mejorar la práctica, pero no como una condición de exigencia institucional o para cubrir los vacíos disciplinarios; sino como una necesidad de especializarse y potenciar los procesos formativos.

La tercera categoría, explica los efectos del uso de la lengua dentro de la región de estudio; toda vez que dadas las condiciones y decisiones que se tomaron en torno a la contingencia sanitaria, tuvieron implicaciones dentro de los procesos de enseñanza; por lo tanto, sus implicaciones fueron sobre los efectos del lenguaje como sistema de comunicación que permitieran por un lado, acrecentar la cultural local desde un contexto social diferenciado como es el caso donde se realizó el estudio y que, no permitieron potenciar los aprendizajes; por otro lado, se reflexionó el papel que jugó la lengua y el lenguaje dentro del contexto socioeducativo entre el aula, la escuela y la comunidad.

Algunas experiencias favorables aisladas sobre el uso de la lengua permiten dimensionar dichos efectos, porque promocionaron el rescate y preservación de sus propias lenguas originales y eso se explica en la forma en que se procedieron y encauzaron dentro de los procesos formativos; por lo tanto, uso y dominio de las lenguas como parte de la investigación determinó que es fundamental dominar un mismo código lingüístico para evitar el retraso educativo, social, económico y potenciar el desarrollo humano para mejorar las condiciones de vida.

La cuarta categoría de análisis se relacionó directamente con el lenguaje porque no solo tiene que ver con la lengua; sino con las condiciones geográficas donde se desarrollaron los procesos formativos, de acceso y de seguridad para garantizar el ejercicio de la docencia; en tal sentido, nos estamos refiriendo al espacio físico donde interactuaron los docentes. Dentro de las condiciones del espacio escolar, se distinguieron el dominio no solo teórico/técnico y metodológico para la enseñanza; sino también del dominio del uso de las planeaciones didácticas, las metodologías para resolver problemas para la adquisición y dominio de la lectoescritura y las matemáticas; por lo que, el papel que tuvieron en la contingencia sanitaria de COVID-19 determinó en gran medida los procesos formativos y escolares, agudizando el rezago educativo.

Los docentes entrevistados también refieren que la lengua ha sido un obstáculo importante en los procesos socio formativos, argumentan que no hay dominio del código lingüístico por parte de ambos actores (docentes y estudiantes); en ese sentido, el docente

no habla la lengua donde se desarrolla su práctica y; el estudiante no domina la lengua del español con la que los docentes conducen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a pesar de que la política educativa considera la necesidad de ir incorporando en los estudiantes el idioma español como lengua oficial y ser un vehículo para favorecer las actividades áulicas, esto se da de manera muy tardía, ya que no se enseña español de manera específica, sino que, se enseña en español y no todos los niños son capaces de aprender a la misma velocidad y nivel, esta carencia en la realidad educativa se convierte en una barrera porque el estudiante no lo domina y, por su puesto el docente tampoco conoce la lengua materna de los estudiantes, ya que éste no es un requisito para su contratación, dificultando enormemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, la quinta categoría analítica denominada experiencias sindicales magisteriales, estuvo estructurada a partir de las relaciones que mantuvieron los colaboradores con el sindicato; así como, el vínculo sobre los intereses personales y profesionales para mejorar sus condiciones no solo salariales, sino de seguridad laboral y profesional. Por otro lado, se determinaron las condiciones para ser parte de este gremio sindical que viene desde el ingreso al servicio docente y continua durante la trayectoria profesional; por otro lado, se devela la percepción de insatisfacción de los participantes con relación al sindicato; se deduce que hay dos etapas en las que se identifican los sujetos de estudios; la primera etapa de mucha actividad, donde se generó desde el ingreso al servicio docente y continuó con participación sindical -posteriormente y conforme se van obteniendo beneficios personales, profesionales y se refleja en sus salarios, se van perdiendo interés-hasta entrar en una segunda fase de pasividad y en algunos casos de desilusión y decepción por el manejo político/sindical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, S. E. (2012) *Introducción a la ciencia política*. Oxford University Press.
<https://www.pdfdrive.com/introducci%C3%B3n-a-la-ciencia-pol%C3%ADtica-d189452432.html>
- Aguilar, J. A. y Block A. (2001) *Planeación Escolar y Formación de Proyectos*, Paidós, 2001.
- Alfie, M. y et al. Coords. (2010) *Sistema mundial y nuevas geografías, un prolegómeno*. Universidad Iberoamericana. UAM Azcapotzalco.
https://www.researchgate.net/publication/289529674_Sistema_mundial_y_nuevas_geografias_un_prolegomeno
- Althusser, L. (1983) *La Filosofía como arma de la revolución*. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999633/mod_resource/content/1/ALTHUSSER%2C%20Louis.%20La-Filosofia-Como-Arma-De-La-Revolucion.pdf
- (1988) *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Nueva Visión. Buenos Aires.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós México.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- AMLO (2018) *Boletín de Campaña-05. Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México*. Consultado el 15 de junio de 2021.
<https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- Arredondo, G. et al. (2006) Políticas del posgrado en México. *Revista Reencuentro*, vol. 45 (p.0) México. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Barraza, C., J. D. (2016) *El trasfondo del enfoque por competencias en México*. Unidad Ciudad Juárez.
- Baringo, E. D. (2013) La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Revista del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigación Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales*. (3) (pp. 119-135). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593337>
- Bassol, B. A. (1983) *México: Formación de regiones económicas*. México. UNAM.
<http://ru.iiec.unam.mx/1563/1/MexFormDeRegEco.pdf>
- Benveniste, E. (1997) *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
<https://lamanchagrisdf.files.wordpress.com/2013/09/125422325-emile-benveniste-problemas-de-linguistica-general-1.pdf>
- Berkin, C. S. (2019) *Producción Horizontal de Conocimiento*. CALAS. México. <https://d-nb.info/1209157381/34>
- Boehm, de L. B. (1997) El enfoque regional y los estudios regionales en México. El colegio de Michoacán. *Revista Relaciones*, vol. 18 (72), (pp. 15-46)
<https://biblat.unam.mx/es/revista/relaciones-colmich-zamora/articulo/el-enfoque-regional-y-los-estudios-regionales-en-mexico-geografia-historia-y-antropologia>
- Bolio, P. (2012) Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Revista Reencuentro*, (65), (pp. 20-29).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Boudeville, J. R. (s/f) *La región Económica*.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/8899/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. & J. P. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. Barcelona.

AUTONOMA

- <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- (2002) *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. Siglo Veintiuno editores. México. [http://www.op-edu.eu/media/El_oficio_de_sociologo Bourdieu Passeron.pdf](http://www.op-edu.eu/media/El_oficio_de_sociologo_Bourdieu_Passeron.pdf)
- Cabrera, F. & Pons B. et al. (2010) *Estudios regionales en el siglo XXI: Identidad, cultura y Educación*. Cuerpo Académico Educación y desarrollo social. UNACH.
- Canedo, C. et al. (2017) *Formación inicial de docentes de educación básica. Una mirada desde los actores*. Congreso de Investigación Educativa-COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>
- Castrejon, D. J. (1992) *La Universidad y el Sistema*, Ed. Trillas, México.
- CEIEG (2022) Comité Estatal de Información Geográfica y Estadística. Perfiles Municipales 2018. Consultado el 17 de agosto de 2022. <http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/perfiles/Inicio>
- Chalmers, J. A. (1981) ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. <https://ulagos.files.wordpress.com/2012/03/libro-que-es-esa-cosa-llamada-ciencia.pdf>
- Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura. (2004). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Un marco de referencia europeo. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/COMPETENCIAS/Hacia%20un%20enfoque%20de%20la%20educacion%20en%20competencias%20-%20Consejeria%20educacion%20Asturias%20-%20libro.pdf>
- CONACyT (2012) Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), consultado el día 17 de agosto de 2012. <https://conacyt.mx/>
- CONEVAL (s/f) *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/FolletosInstitucionales/Documents/Medicion-multidimensional-de-la-pobreza-en-Mexico.pdf>
- (2018) *Medición de pobreza 2008-2018*, Chiapas. Consultado el día 26 de mayo de 2020. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx
- Curiel, M. E. (201) *La educación normal*, como citado en Solana Fernando et al. *Historia de la Educación Pública en México*. SEP. 1982. <https://es.scribd.com/document/355220705/historia-de-la-educacion-en-mexico-solana-pdf>
- De Souza, S. B. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Edit. Trotta, Bogotá. https://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/El%20Milenio%20Huerfano_30Maio2005.pdf
- (2019). Educación para otro mundo posible. Edit. CLACSO-CEDALC, Buenos Aires. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf
- Díaz, O. C., E. M. & Lara F. Coord. (2015) *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. PIFI. UNACH. México. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-chapingo/estatica/libro-el-protocolo-de-investigacion-enfoques-metodos-y-tecnicas-en-ciencias-sociales-y-humanas/41480725>
- Díaz, Q. V. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Venezuela, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

- Dilthey, W. (1994) *The Rise of Hermeneutics*. New Literary History en El Mundo Histórico. FCE. México.
- DOF (1973) Diario Oficial de la Federación. *Ley Federal de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf
- (1984) *Acuerdo Secretarial* 134. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988
1984, Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Consultado el 29 de mayo de 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (ANMEB). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- (2013) De la formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984. En la escuela normal. Una mirada desde el otro. Consultado el 29 de mayo de 2021. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- (2019) Ley General de Educación. Consultado el 12 de junio de 2021. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Ducoing, W. P. (2004) Origen de la escuela normal superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6 (6), (pp. 39-56). <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Dreher, J. (2010) *Fenomenología*. Alfred Schütz y Thomas Luckmann como citado en *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. De la Garza Toledo Enrique y Gustavo Leyva (eds.). Fondo de Cultura Económica. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>
- Echeverría, B. (1997) Las ilusiones de la modernidad. UNAM. El Equilibrista. https://www.academia.edu/5712648/Echeverria%20C3%ADa_Bol%20C3%ADvar_Las_Ilu_siones_De_La_Modernidad
- Estrada, O. H. (1983) *Historia de los cursos de posgrado en la UNAM*, Dirección General de Publicaciones de la UNAM.
- Fernández, M. K. & Vallejo C. A. (2014) La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista Educación y Desarrollo*, vol. 29, (pp. 29-40).
- Gallegos, E. C. (2005) *Pierre Bourdieu. Campos de conocimientos: Teoría social, educación y cultura*. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Gasca, Z. J. (2009) *Geografía regional. La región, regionalización y el desarrollo regional en México*: UNAM. <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/46/46/141-1>
- Gasser, G. P. (2016) *Procesos de socialización, referentes y modelos sociales en niños que viven en situación de cárceles bolivianas*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/37653/1/T37212.pdf>
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu. <https://agoracontemporanea.files.wordpress.com/2018/03/giddens-anthony-la-constitucic3b3n-de-la-sociedad.pdf>

- AUTÓNOMA
Giménez, G. (2005) Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. Trayectorias. *Revista Trayectorias*. Vol. VII (17), (pp. 8-24). <https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>
- Gimeno, S. J. (2007) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2021/07/Teoria-y-Resistencia-Henry-Giroux.pdf>
- Gordillo, J. E. (2006) *La formación académica en la educación normal*. En Rincón R. C. & Roblero, V. E. J. *Visiones convergentes*. Vol. II. UNACH.
- (2020). Efectos en la salud orgánica y financiera en tiempos del coronavirus: una mirada desde la perspectiva geopolítica y económica. *Pensamiento pedagógico, cultura y sociedad*. *Revista Mactumactzá*, vol. 10 (15-B), (pp. 35-38).
- Góngora S. J. & Leyva P. M. A. (2007) *El SNTE en su encrucijada: política o educación*. Serie ensayos & investigaciones. Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/snte.pdf>
- González, A. S. (2010) *La escala y la métrica espacial en la representación y análisis de los procesos de globalización en Sistema Mundial y nuevas geografías*. UAM.
- González, V. R. (2018) La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Husserl, E. (2011) *La idea de la fenomenología*. Edit. Herder. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvt9k3b4>
- INEE (2017) *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016. Indicadores educativos*. Ciudad de México.
- (2022) *Principales cifras del sistema educativo mexicano 2021-2022. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. Ciudad de México. Consultado el 9 de marzo de 2023. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Imbernón, F. (s/f) *La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro*. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Jaramillo, E. L. (2003) ¿Qué es epistemología? *Revista Cinta de Moebio*, (18) (pp. 1-7). <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>
- Kuhn, T. S. (2013) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México.
- Latapi, S. P. (1988) *Un siglo de educación en México*. Tomo II. Fondo de Cultura Económica, México.
- Larrauri, T. R. (2005) La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV (1-2), (pp. 89-126). <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035204.pdf>
- Linares, G. E. et al. (2007) La profesionalización docente: Nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 12 (22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Machuca, R. J. A. (1998) Percepciones de la cultura en la posmodernidad. *Revista Alteridades*. Vol. 8 (16), (pp. 27-41). <https://www.redalyc.org/pdf/747/74781603.pdf>

- Mateo, R. J. M. & Manuel B. M. (2016) *La región como categoría geográfica*. CIGA. UNAM. https://www.ciga.unam.mx/publicaciones/images/abook_file/laregioncomocategoria_geografica.pdf
- Martínez, R. F. (1999) *Los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, diversidad y complementariedad*. Trillas.
- Max-Neff, M. A. (2004) *Fundamentos de la Transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile. <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf>
- MEJOREDU (2021). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación *Indicadores estatales de la mejora continua*. Chiapas. Información del ciclo escolar 2018-2019.
- Meneses, M. (2002) *Tendencia educativas oficiales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Merchand, R. M.A. (2007) *Teorías y conceptos de economía regional y de estudio de casos*. México. Universidad de Guadalajara/ Centro Universitario de la Costa. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170515050418/pdf_1190.pdf
- Montesino, J. L. (2001) Reseña de calidad de vida. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, (2), (p. 0). Universidad de los Lagos, Santiago de Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500231.pdf>
- Nemiña, E. R. et al. (2009) Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13 (2), (pp. 1-13). Universidad de Granada, España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Oviedo, A. (s/f) *Cultura: de la colonialidad a la descolonización*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/PAPER-ALEXIS-OVIEDO-145.pdf>
- Palacios J. J. (1993) *El concepto de región*. En Ávila S. H. Comp. *Lecturas de análisis regional en México y América Latina*. Universidad Autónoma de Chapingo.
- Porlán, R. (1989) *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Consultado el 14 de abril de 2021. <https://idus.us.es/handle/11441/85207>
- Pérez, R. A. (2011) Política pública y sindicalismo magisterial: La búsqueda de la calidad educativa y los nuevos actores. *Revista El Cotidiano*. (168), (pp. 69-78). <https://www.redalyc.org/pdf/325/32519319007.pdf>
- Pons B. L. & Chacón R. K. J. (2016) *Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales*. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- PNUD (2019). *Informe del Desarrollo Humano Municipal 2010-2015: Transformando México desde lo local*. Consultado el 13 de mayo de 2021. <https://www.undp.org/es>
- Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico social-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rincón, R. C. (1996) *Relaciones de poder y dominio en el Movimiento Magisterial Chiapaneco*. Tuxtla Gutiérrez: Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH.
- (1997) *Las maestrías en la Universidad Autónoma de Chiapas ¿formación de profesionales de excelencia académica?* Dirección de Investigación y Posgrado.
- (2006) *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Dawdy. UNACH.

- Robalino, C. M. (2005) Actor o protagonista. Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac. OREALC-UNESCO*, vol. 3, (pp. 7-23).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>
- Rodríguez, G. G., Gil F. J. & García J. E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rovira, J. & Elena C. (2006) ¿Hubo ruptura epistemológica en la ciencia del siglo XIV? *Revista de Quaderns d'Italià*. (11), (pp. 99-109).
<https://raco.cat/index.php/QuadernsItalia/article/view/52989/60940>
- Rózga, L. R. & Celia H. (2010) Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. X (34), (pp. 583-623).
<https://www.redalyc.org/pdf/111/11115672002.pdf>
- Rózga, L. R. (2011) *Desarrollo y territorio: Visiones teóricas y empíricas del desarrollo territorial*.
- Sánchez C. A. (2022) CNTE: repetir la historia. *Revista nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/cnte-repetir-la-historia/>
- Sánchez, L. E. (2003) La vocación entre los Aspirantes a maestros. Universidad Nacional de Educación a Distancia, *Revista Educación XXI*, (6), (pp. 203-222).
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Sarramona, L. J. et al. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Interuniversitaria, Teoría de la educación*. Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 10
<https://gredos.usal.es/handle/10366/71831>
- Sassen, Saskia (2004) La ciudad global. Introducción a un concepto. *Revista The Crown Fountain*, (pp. 50-62). <https://cronicon.net/ForoUrbano/bogota/pdf/Documento1.pdf>
- Schemelkes & Aguila, coord. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- SE (2022) Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas. *Convocatoria ingreso a Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes*. Consultado el 19 de mayo de 2022.
https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2022/Ingreso_Superior_22-23/CONVOCATORIA_PARA_INGRESO%20A_NORMALES_2022-2023_OK.pdf
- SEP (1989) *Programa Nacional de Posgrado 1989-1994*.
- (2011) *Plan y Programas de Estudios 2011. Educación básica. Documento Rector*. Secretaría de Educación Pública. México D.F.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- (2014) *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. DGESPE. Consultado el 13 de abril de 2021.
http://www.enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ORIENTACIONES_A_CAD_P_T_D_TITULACION_P_2012.pdf
- (2022) Boletín 206. Consultado el 15 de enero de 2023.
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es#:~:text=De%20acuerdo%20con%20cifras%20preliminares%2C%20os%20m%C3%A1s%20de%2024%20millones,escolares%20en%20todo%20el%20pa%C3%ADs.>
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf
- Steve, J. M. (2007) *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Tenti F. comp. *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Edit. Siglo XXI.

- <http://www.monografias.com/trabajos28/nuevos-tiempos-nuevos-docentes/nuevos-tiempos-nuevos-docentes.pdf>
- Tedesco, J. C. & Tenti F. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IPE. Buenos Aires. <http://www.monografias.com/trabajos28/nuevos-tiempos-nuevos-docentes/nuevos-tiempos-nuevos-docentes.pdf>
- Teijido, S. E. (s/f) Sentido y significado del concepto de profesionales de la educación. *Revista Academia Nacional de Educación*. (pp. 126-131). https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Sentido_significado_Tejido.pdf
- The Economist (2020) ¿El covid-19 ha acabado con la globalización? <https://www.economist.com/leaders/2020/05/14/has-covid-19-killed-globalisation>
- Torres T. F. et al. (2009) Formaciones regionales comparadas: los casos de México, España e Italia. *Revista Problemas del Desarrollo*, vol. 42, (166).
- Ulrich B. (2008) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós. https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf
- Van L. L. (2003) Theorising regionhood. United Nations University UNUCRIS e Working paper. *Revista United Nations University*, (1). <https://cris.unu.edu/sites/cris.unu.edu/files/W-2003-1.pdf>
- Van M. M. (2003) *Investigación educativa y experiencia de vida*. IDEA BOOKS. Barcelona, España. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Velasco G. A. (2010) *Hermenéutica y ciencias sociales*. En De la Garza T. & Leyva G. (eds). *Tratado de metodologías de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>
- Villaseñor G. G. (2004) *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. Centro de Estudios Universitarios. UAM.
- Vizcarra B. et al. (2016) La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. Una necesidad para concretar el modelo curricular. *Revista Ra Ximhai*, 12 (6), (pp. 177-185). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194011>
- Walsh C. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-epistémicas para refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, (9), (pp. 131-152). <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Wallerstein I. (2001) *Conocer el mundo: el fin de lo aprendido*, México, Siglo XXI. <https://es.scribd.com/document/341765986/Wallerstein-Immanuel-Conocer-El-Mundo-Saber-El-Mundo-el-fin-de-lo-aprendido-pdf>
- Zea, L. (1968) El positivismo en México. https://www.google.com/search?q=Zea%2C+L.+%281968%29+El+positivismo+en+M%C3%A9xico&rlz=1C5CHFA_enMX971MX971&oq=Zea%2C+L.+%281968%29+El+positivismo+en+M%C3%A9xico&aqs=chrome..69i57j33i22i29i30l2.539j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Zemelman H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antrophos. UNACH.

Instrumentos de Investigación:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI

DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

PROCESO:
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN 1

REPERCUSIONES SOCIOREGIONALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE EGRESADOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FORMADORAS DE DOCENTES (IESFD Plan 1984, 1997 y 2012) EN CHIAPAS

REGIÓN DE ESTUDIO:

ZONA V ALTOS TSOTSIL TSELTAL
ZINACANTÁN, SAN JUAN CHAMULA Y MITONTIC

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:
MTRO. JOSÉ EDUARDO GORDILLO

TUXTLA GUTIÉRREZ, DICIEMBRE DE 2021.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Nombre de entrevistador:
Hora de inicio:
Lugar y fecha:

CUESTIONARIO

El presente instrumento es parte de un proyecto de investigación para la conclusión de una tesis doctoral, que tiene la finalidad de recabar información sobre la formación docente y sus repercusiones en la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) plan 1984, 1997 y 2012. El uso de los datos proporcionados, tendrá un carácter estrictamente ético y académico. Al finalizar el proceso de contrastación de los datos conceptuales y los datos empíricos se compartirá con usted para el visto bueno del procesamiento de la información brindada.

Instrucciones: conteste las preguntas según se le solicite y marque con una x donde corresponda.

I. DATOS GENERALES

1. Edad: ____ años
2. Sexo: Masculino ____ Femenino ____
3. Estado civil:
 - a) Soltero: ____
 - b) Casado: ____
 - c) Unión Libre: ____
 - d) Divorciado: ____
 - e) Viudo: ____
4. Cuántas personas dependen económicamente de usted ____

II. UBICACIÓN LABORAL

5. Localidad y/o municipio: _____
6. Zona Escolar: _____ Jefatura de Sector: _____
7. Escuela _____ primaria _____ a _____ la _____ que _____ pertenece: _____
8. Grado y/o grados en que se desempeña su práctica docente: _____
9. Antigüedad en el servicio docente: _____
10. Puesto que desempeñan en la institución: _____
11. Mencione las actividades que desempeña actualmente:

Actividad	Descripción de la actividad	Horas
Docencia		
Administración		
Gestión sindical		

12. Cómo considera su situación laboral (puede contestar dos o más opciones)

	Ingreso al servicio docente	Actualmente
--	-----------------------------	-------------

Como un empleo de base		
Posibilidad de Desarrollo profesional		
Ingreso económico Seguro		
Formación y actualización docente		
Vocación de servicio docente		
Proyecto de vida		
Vivir del trabajo		

III. FORMACIÓN ACADÉMICA

13. Escriba la información relacionada con su formación académica profesional:

	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Nombre de la carrera				
Área de especialidad				
Nombre de la IESFD				
Año de inicio				
Año de egreso				
Plan de estudios				
Opción de titulación				
Tuvo beca				
Institución que otorgó la beca				

IV. DOMINIO TEÓRICO Y DISCIPLINARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNA IESFD

NOTA: La información que proporcione es una descripción de los asesores en general.

14. Los conocimientos de los asesores sobre las asignaturas fueron:
Excelentes: ____ Buenos: ____ Regulares: ____ Deficientes: ____
15. Al iniciar los cursos ¿los asesores explicaban a los estudiantes los objetivos a lograr, contenidos a desarrollar, la forma de trabajo y la forma de evaluación?
Siempre: ____ Algunas veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____
16. Las preguntas de los estudiantes fueron contestadas por el asesor con:
Dominio y mucha seguridad: ____ Con seguridad: ____ Inseguridad: ____
17. El asesor empleaba ejemplos del campo disciplinario para que los estudiantes comprendieran los contenidos de los temas:
Siempre: ____ Algunas veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____
18. El asesor exponía los temas en forma:
Muy clara: ____ Clara: ____ Confusa: ____ Incomprensible: ____

V. MOTIVACIÓN

19. El asesor propiciaba que los estudiantes ampliaran por su cuenta sus conocimientos sobre la asignatura:
Frecuentemente: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____
20. El asesor propiciaba la participación en clases:
Frecuentemente: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____
21. El método de enseñanza del asesor conducía a un aprendizaje:
Excelente: ____ Bueno: ____ Regular: ____ Deficiente: ____
22. El asesor propiciaba un ambiente para que los estudiantes razonaran sobre los temas que se exponían:
Siempre: ____ Casi siempre: ____ Pocas veces: ____ Nunca: ____
23. Las tareas y trabajos extra curriculares del asesor contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes:
Siempre: ____ Casi siempre: ____ Pocas veces: ____ Nunca: ____
24. La forma cómo el asesor desarrolló el curso permitió vincular la teoría con la práctica docente:
Siempre: ____ Casi siempre: ____ Pocas veces: ____ Nunca: ____

VI CONTENIDOS

25. Las bibliografías revisadas en las asignaturas fueron congruentes con la temática del programa de estudios:

Siempre: ____ Casi siempre: ____ Pocas veces: ____ Nunca: ____

26. En el contenido de la bibliografía analizada, se definieron conceptos y procedimientos de la temática en curso:

Siempre: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____

27. Los contenidos de la bibliografía del curso fueron actualizados en función del plan y programas de estudios 1984, 1997 y/o 2012:

Siempre: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____

28. En general: los propósitos del curso se lograron:

Siempre: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____

VII EVALUACIÓN

29. Los exámenes, trabajos y proyectos presentaron un grado de dificultad:

Adecuado: ____ Alto: ____ Muy alto: ____ bajo: ____

30. Por lo general el asesor inició las sesiones:

Puntualmente: ____ Con poco retraso: ____ Con mucho retraso: ____ No lo sé: ____

31. Por lo general las sesiones terminaron:

Puntualmente: ____ después de la hora indicada: ____
poco antes de la hora indicada: ____ Mucho antes de la hora indicada: ____

32. ¿El plan de estudios 1984, 1997 y/o 2012 estuvo articulado al plan de estudios en la educación básica en el contexto de su formación docente?

Si _____ No _____

33. ¿Las prácticas docentes que realizó como parte de su formación docente estuvieron acordes a los contenidos vistos en el programa de estudios de su carrera?

Siempre: ____ Algunas Veces: ____ Muy pocas veces: ____ Nunca: ____

34. Finalmente narre usted cuál fue su experiencia formativa en toda la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (IESFD) desde su ingreso, permanencia (prácticas profesionales) y graduación.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI

DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

ASIGNATURA:
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN 2

REPERCUSIONES SOCIOREGIONALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE EGRESADOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FORMADORAS DE DOCENTES (IESFD Plan 1984, 1997 y 2012) EN CHIAPAS

REGIÓN DE ESTUDIO:

ZONA V ALTOS TSOTSIL TSELTAL
ZINACANTÁN, SAN JUAN CHAMULA Y MITONTIC

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:
MTRO. JOSÉ EDUARDO GORDILLO

TUXTLA GUTIÉRREZ, ENERO DE 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Nombre del entrevistador:
Hora de inicio:

Lugar y fecha:

El presente instrumento es parte de un proyecto de investigación tiene la finalidad de recoger información sobre la formación docente y sus repercusiones en la práctica docente de egresados de las IESFD Plan 1984; 1997 y 2012. El uso de los datos proporcionados, tendrá un carácter estrictamente ético y académico. Al finalizar el proceso de contrastación de las referencias conceptuales y los datos empíricos se compartirá con usted para el visto bueno del procesamiento de la información brindada.

Instrucciones: Le agradeceré contestar las siguientes preguntas

I FORMACIÓN DOCENTE EN UNA IESFD (Este apartado se refiere a su formación docente).

1. ¿Cómo se llama y cuál es su edad?
2. ¿Qué le motivó a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal?
3. ¿La elección de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria se debió a un asunto personal, vocacional o tradición familiar?
4. ¿Considera usted que su formación académica fue débil, regular o buena, con relación a la práctica docente?
5. De cada diez maestros que fueron parte de su proceso formativo; ¿cuántos considera que tenían dominio del plan y programas de estudios de educación básica vigente en ese entonces y lo articulaban a la asignatura del programa de estudios de la normal donde usted estudió?
6. ¿Los temas que se abordaron durante su estancia en la normal estuvieron vinculados con el programa de estudios de la Educación Básica de ese momento?
7. ¿Recuerda alguna anécdota relacionada con su formación académica docente que sea significativa para su práctica docente?

II DESEMPEÑO ACADÉMICO (Este apartado se refiere a su práctica profesional docente)

8. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted?
9. ¿Qué representó para usted el tener una plaza base?
10. ¿Considera usted que al ingreso al servicio docente se vieron reflejados los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos adquiridos en la Licenciatura en Educación Primaria y por qué?
11. ¿Recuerda usted cuáles fueron las condiciones del contexto, cultural, económico de la escuela y del aula donde trabajaba?
12. ¿Cuáles considera que fueron los factores que favorecieron u obstaculizaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los primeros 2 años de servicio docente?
13. ¿En este momento considera satisfactorio su elección profesional y por qué?
14. ¿El sueldo que percibe es relativamente proporcional a lo que debería ganar en relación a la responsabilidad que tiene o considera que debería ganar más?
15. ¿Cómo concibe sus condiciones académicas actuales?

	Insuficientes	Suficientes	Buenas	Muy buenas	Excelentes
--	---------------	-------------	--------	------------	------------

Conocimientos de la disciplina profesional					
Dominio del plan de estudios en Educación Básica					
Dominio de los contenidos que imparte					
Capacidades teóricas, técnicas y metodológicas					
Habilidades didácticas y pedagógicas					
Relación docente-alumno					
Relación con compañeros de trabajo					
Relación con las Autoridades Educativas					
Relación Sindical					

16. ¿Podría indicar el grado, grupo, escuela y municipio donde labora actualmente?
17. ¿A qué se dedica el tiempo de recreo dentro de la institución?
 - a) A descansar _____
 - b) A consultar información _____
 - c) Actualizarse _____
 - d) Reunirse con sus compañeros en la dirección escolar _____
 - e) Atender a padres de familia _____
18. ¿Qué cambios significativos ha tenido su práctica docente desde qué ingresó al magisterio?
19. ¿Ha tomado los Cursos y Talleres Generales que se imparten desde la Secretaría de Educación Pública?
20. ¿Ha estudiado algún programa de posgrado como parte de su desarrollo académico? (Si su respuesta es negativa pase a la pregunta número 14)
21. ¿Cómo se ha visto reflejado en su movilidad docente; en su promoción horizontal y en su sueldo?
22. ¿Cuáles son las condiciones o características culturales, religiosas, económicas y escolares que predominan en la escuela donde labora usted actualmente?
23. ¿Cómo considera que el COVID-19 ha afectado su práctica docente en los dos últimos ciclos escolares?
24. ¿Cuáles fueron y son los acuerdos con padres de familias y Autoridades Educativas para desarrollar las clases escolares en tiempos de la pandemia en su centro de trabajo?
25. ¿Durante la Pandemia contó usted con el apoyo de los padres de para el desarrollo de las actividades escolares?
26. ¿Qué diferencia identifica en su práctica docente antes y durante la pandemia?
27. ¿Qué repercusiones en la adquisición de conocimientos en sus alumnos identifica usted que ha tenido la pandemia en los dos últimos ciclos escolares?
28. ¿Qué efectos ha tenido el uso de las TIC's en su desempeño profesional antes y durante la pandemia?
29. ¿Cuáles son las inquietudes que tiene usted para mejorar su práctica docente en este momento de su desempeño profesional?
30. ¿Recuerda alguna experiencia laboral que haya marcado o haya sido un parte aguas en su práctica docente?
31. ¿Cómo define su militancia sindical: activa o pasiva?
32. ¿Asiste regularmente a las reuniones sindicales y su asistencia es por voluntad propia o por acuerdos internos?

33. Cuando asiste a las reuniones sindicales ¿Los temas que se tratan están vinculados con los procesos escolares y de enseñanza-aprendizaje?
34. ¿Mencione si desde el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) han contribuido para mejorar la infraestructura escolar, materiales didácticos y áulicos?
35. ¿Cómo se ven reflejados las intervenciones y contribuciones en su desempeño docente?
36. ¿Qué papel considera que tiene el sindicato para el ingreso, permanencia dentro del servicio docente de la educación básica en Chiapas?
37. ¿Cuáles de los trayectos formativos considera que deberían profundizarse y vincularse con el trabajo que se realiza en la educación básica y es pertinente para el ejercicio de la práctica docente?
 - a) Bases teóricas metodológicas para la enseñanza
 - b) Formación para la enseñanza y aprendizaje
 - c) Práctica profesional
 - d) Optativas
38. ¿Qué conocimientos considera deberían dominar como parte de la formación académica y que no se profundizan o no se abordan teóricamente y que dentro del ejercicio profesional es fundamental?
39. ¿Cuánto gana aproximadamente al mes?
 - a) De 10 mil a 19 mil
 - b) De 20 a 29 mil
 - c) De 30 a 39 mil
 - d) más de 40 mil

¡Muchas gracias por su apoyo!

Información relacionada con el instrumento de cuestionario:

Tabla 9

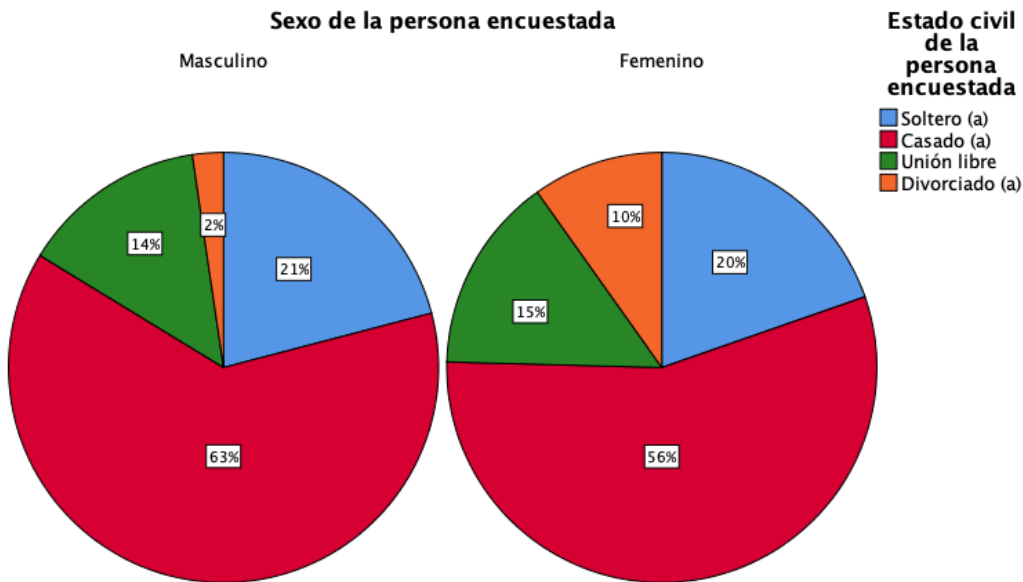
Género de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	43	41,3	41,3	41,3
	Femenino	61	58,7	58,7	100,0
Total		104	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021.

Gráfica 16

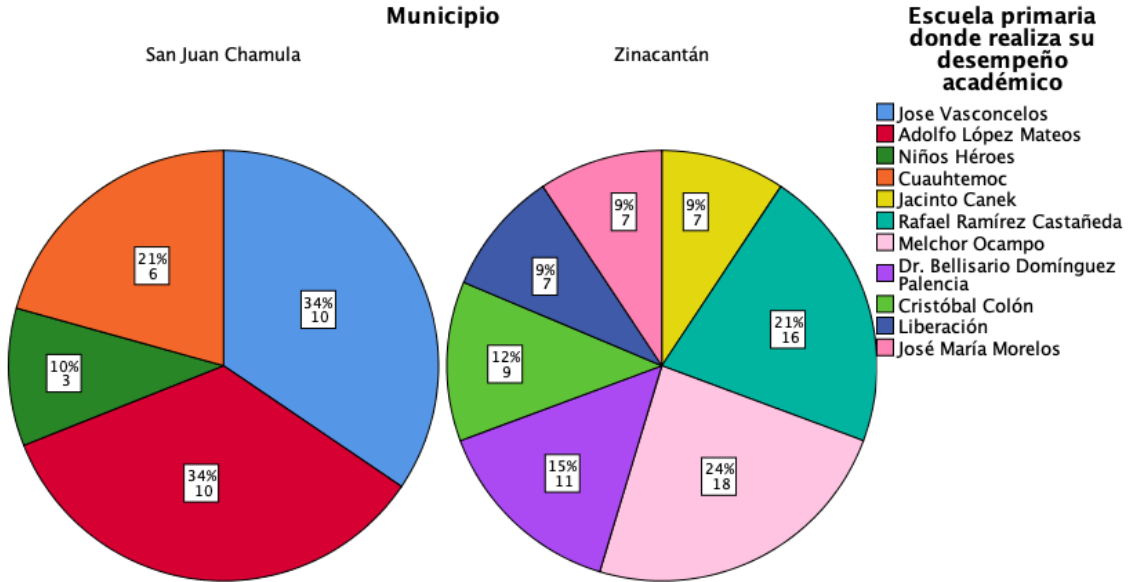
Género y estado civil de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 17

Desempeño docente por municipio y centro de trabajo de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Tabla 10

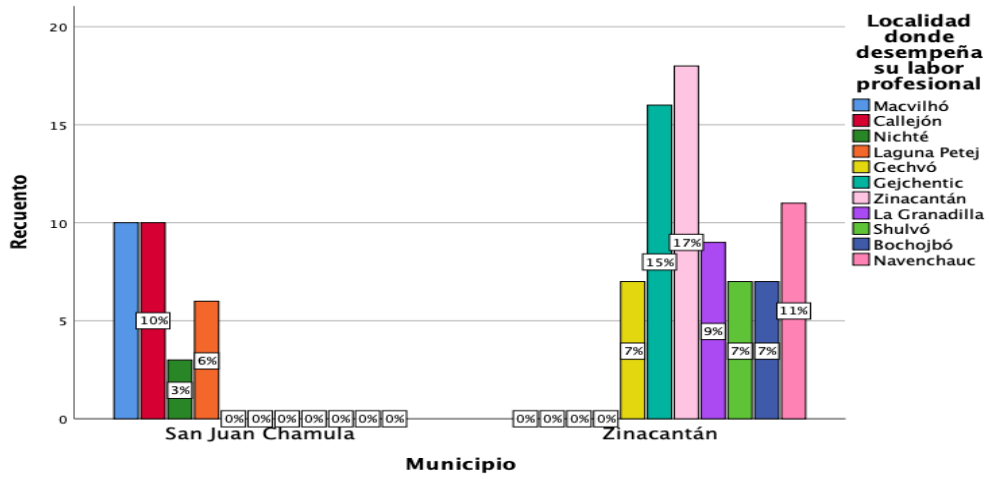
Puesto que desempeñan en el centro de trabajo los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Docente frente a grupo	96	92,3	92,3	92,3
Directivo	6	5,8	5,8	98,1
Docente Educación Física	2	1,9	1,9	100,0
Total	104	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 18

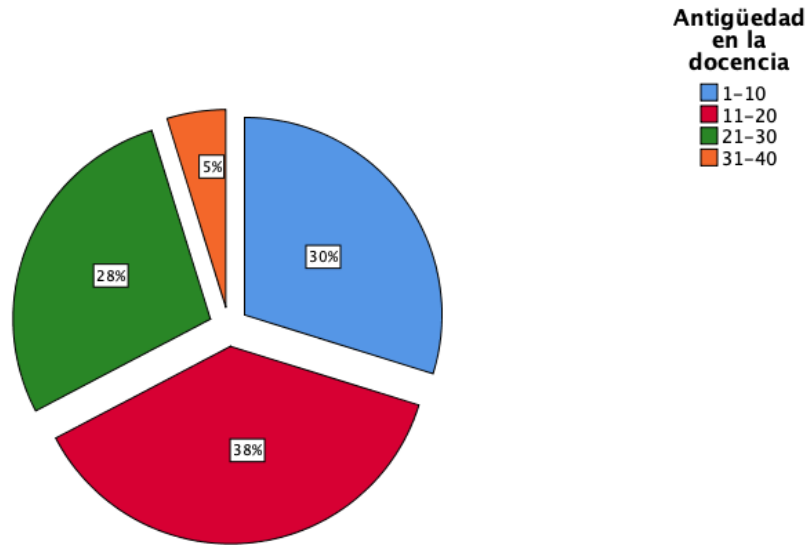
Desempeño docente por municipio y localidad de los encuestados en la Región V Altos de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 19

Antigüedad en la docencia de los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Tabla 11

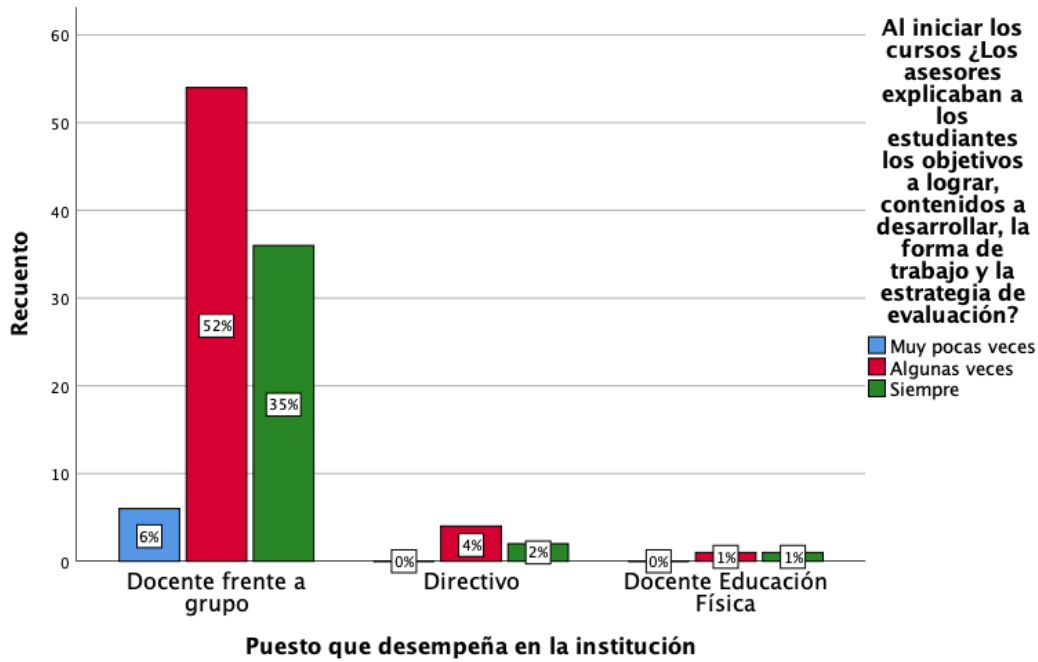
Plan de estudios de la Licenciatura en el que fueron formados los docentes encuestados en la Región V Altos de Chiapas que participaron en la encuesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Plan de Estudios 1984	30	28,8	31,3	31,3
	Plan de Estudios 1997	38	36,5	39,6	70,8
	Plan de Estudios 2012	7	6,7	7,3	78,1
	Plan de Estudios UNACH	5	4,8	5,2	83,3
	Plan de Estudios IESCH	3	2,9	3,1	86,5
	Plan de Estudios Pablo	1	1,0	1,0	87,5
	Plan de Estudios Mesoamericano	1	1,0	1,0	88,5
	Plan de Estudios Maya	2	1,9	2,1	90,6
	Plan de Estudios UVG	1	1,0	1,0	91,7
	LEPEMNI 90	8	7,7	8,3	100,0
	Total	96	92,3	100,0	
Perdidos	No contestó	8	7,7		
	Total	104	100,0		

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 20

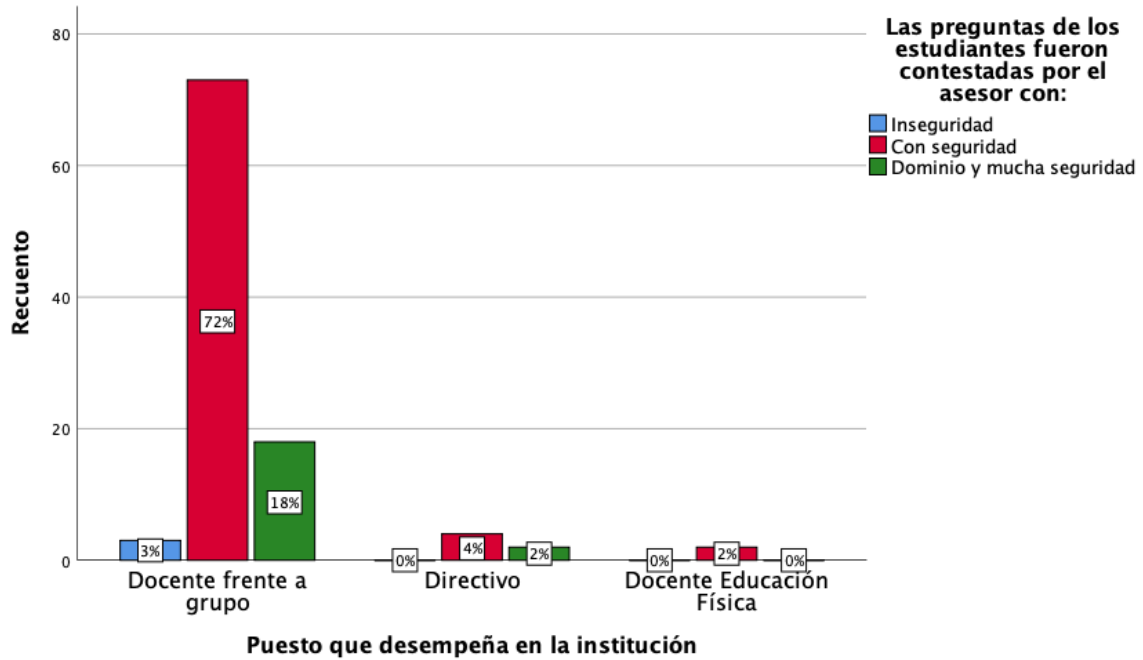
Percepción de los docentes encuestados en la región V Altos de Chiapas sobre la forma en que los asesores explicaban a los estudiantes los objetivos, contenidos, metodología y estrategias de evaluación



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 21

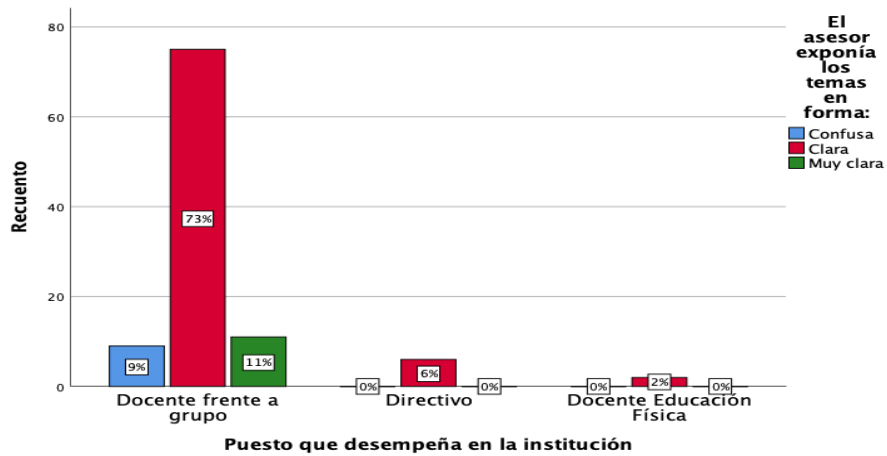
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la forma en que los asesores contestaban las preguntas de sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 22

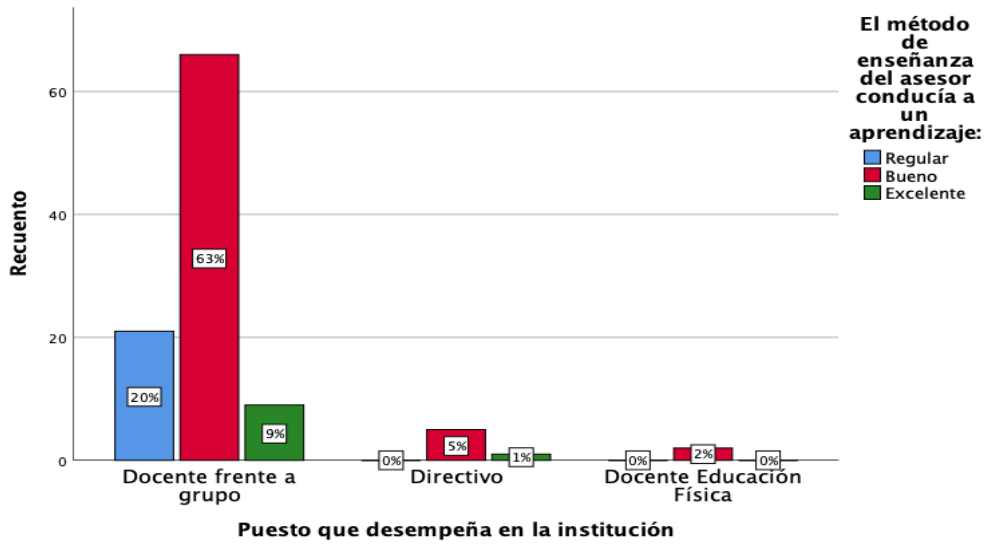
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la forma en que el asesor expuso los temas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 23

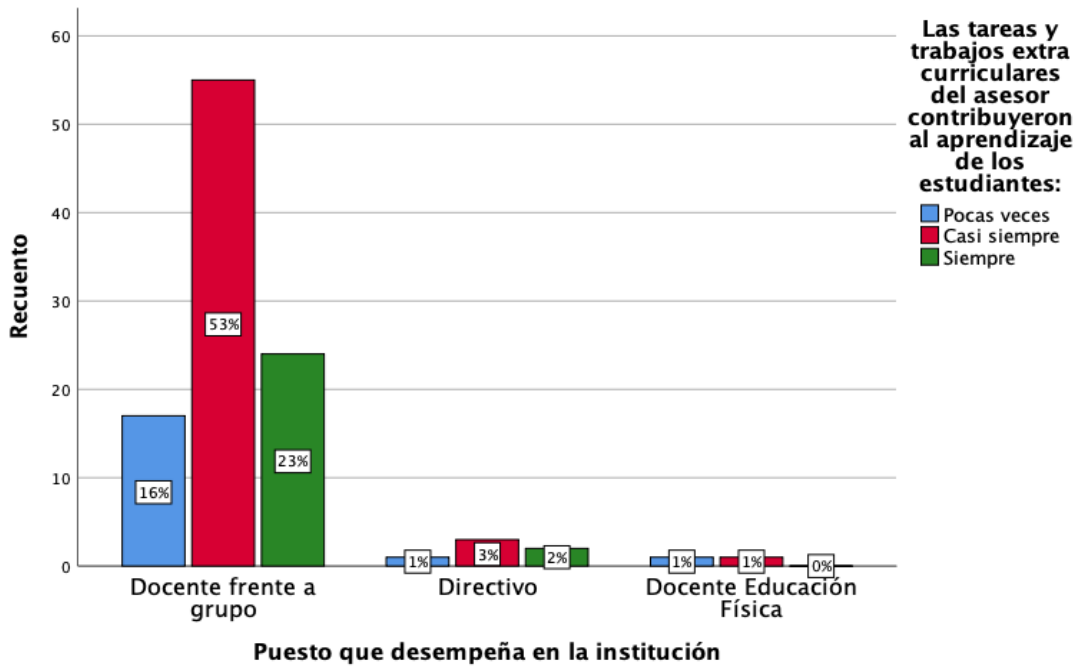
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la efectividad del método de enseñanza que utilizó el asesor



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 24

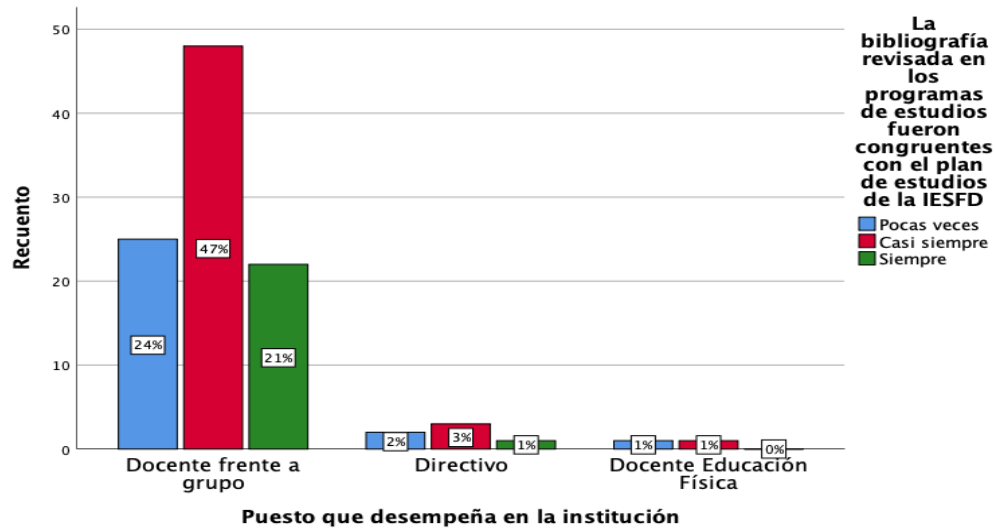
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la contribución de las tareas y trabajos extraescolares en la formación docente



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 25

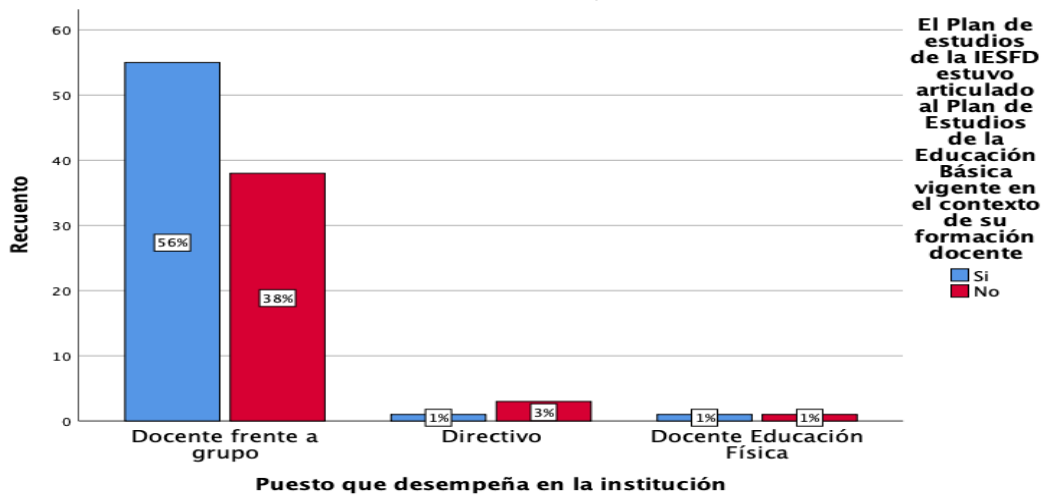
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la congruencia de la bibliografía con el plan de estudios de la IESFD.



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 26

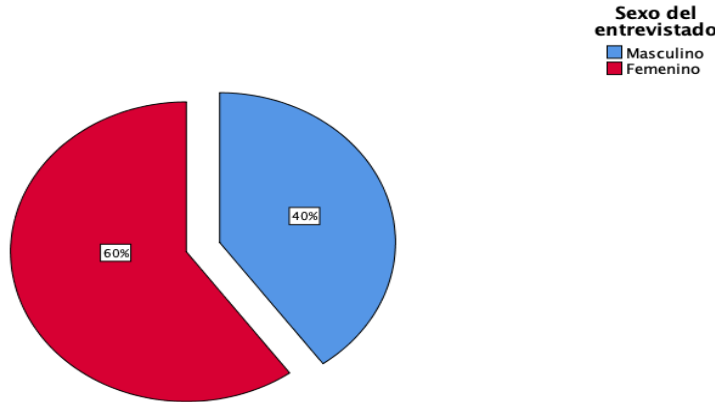
Percepción de las personas encuestadas en la región V Altos de Chiapas sobre la articulación del Plan de Estudios de la IESFD con el Plan de Estudios de Educación Básica vigente



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en diciembre de 2021

Gráfica 27

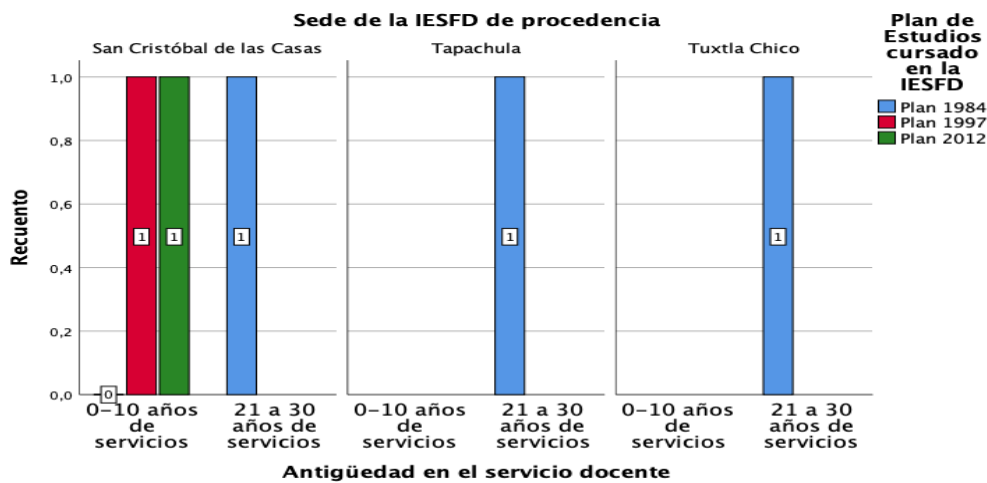
Sexo de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

Gráfica 28.

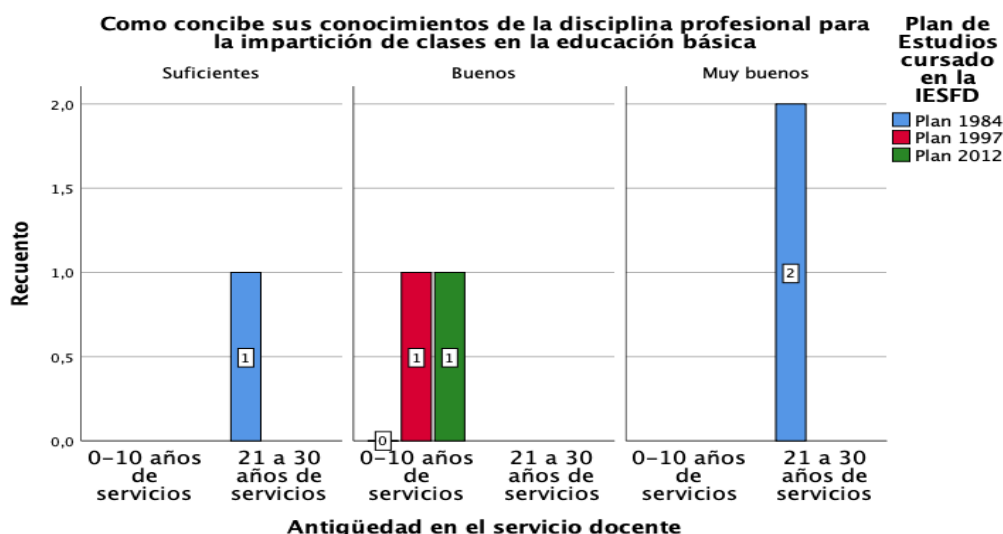
Sede de procedencia de las IESFD, plan de estudios cursado y antigüedad en el servicio de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

Gráfica 29

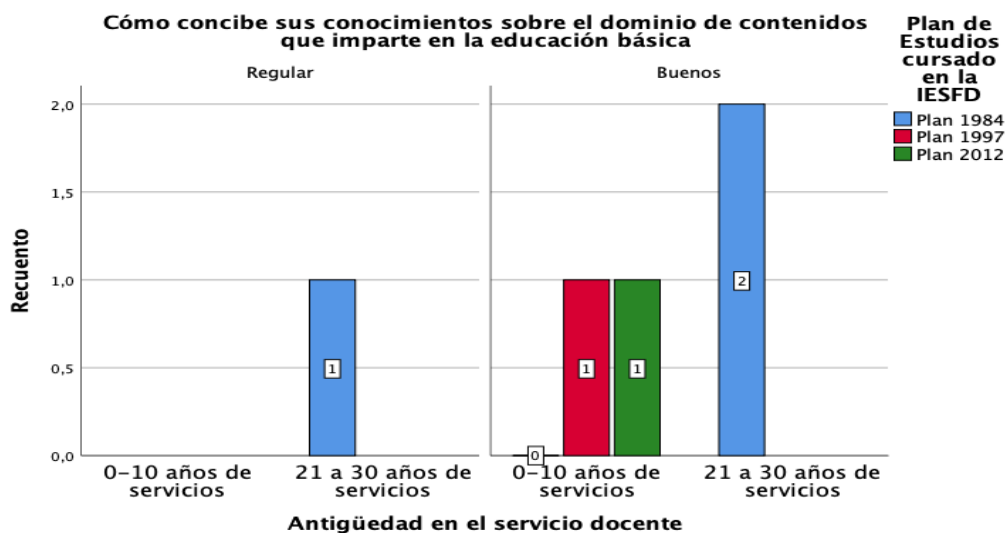
Conocimientos de la disciplina profesional, plan de estudios cursado y antigüedad de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022

Gráfica 30

Dominio de contenidos para la impartición de clases en la educación primaria de los docentes colaboradores de la región V Altos de Chiapas que participaron en la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base a la entrevista aplicada a docentes de la Región V Altos de Chiapas en enero de 2022