



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y PRÁCTICA
EDUCATIVA EN LÍDERES EDUCATIVOS
COMUNITARIOS DEL CONAFE YUCATÁN**

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL
GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

POR:

**El Maestro en Psicología Aplicada en el Área Escolar
David Herrera Figueroa**

**Director de tesis:
Dr. Juan Carlos Mijangos Noh**

Mérida, Yucatán, México, Marzo 2020

Resumen

Este documento presenta la contextualización, definición, supuestos teóricos, metodológicos, resultados y conclusiones obtenidos del estudio denominado construcción de identidad y práctica en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE. En el primer capítulo, se realiza a modo de referencia una breve contextualización histórica de la génesis y desarrollo del CONAFE así como de los Líderes Educativos Comunitarios. En un segundo momento, se plantea como problema de investigación las implicaciones y alcances de los procesos de construcción de identidad de estos jóvenes en su práctica educativa comunitaria. A partir de ello se establecen las preguntas, objetivos y justificación de la investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco conceptual elaborado a partir de distintas posturas teóricas de carácter socio-constructivista entorno a los conceptos de cultura, identidad y práctica. En un primer momento, se presentan las diversas conceptualizaciones realizadas en torno a la cultura así como los estudios realizados a nivel estatal respecto a ésta. Seguidamente, se aborda el concepto de identidad desde tres vertientes, la sociológica, étnica y educativa. De este abordaje, se identifica a los aportes de Giménez y Wenger como aquellos que brindan elementos analítico-comprensivos significativos para el abordaje del fenómeno de estudio. De manera posterior se presentan los estudios identificados en relación a los Líderes Educativos Comunitarios y su labor. Por último se presentan diversas conceptualizaciones sobre la práctica educativa y los elementos que a ella conforman.

En el tercer capítulo, se presenta el marco metodológico que guió el estudio. En un primer término, se contextualizan las aproximaciones metodológicas a partir de las cuales se ha abordado el fenómeno, las características de éste y las argumentaciones teórico-metodológicas que sustentaron la elección del método etnográfico para su estudio. En un segundo momento se presenta el modelo y componentes del diseño etnográfico elaborado. En continuación a ello se detalla el contexto, los participantes, técnicas de acopio y análisis de información así como los criterios para su elección. Por

último se presentan las consideraciones éticas que orientaron el estudio y las acciones realizadas en búsqueda de su cumplimiento.

En el capítulo cuarto, se realiza una descripción etnográfica a nivel estructural y local del contexto en el cual se encuentran insertos los LEC y su práctica educativa. De forma enlazada en el capítulo quinto, se caracterizan a los informantes y agentes participes en los procesos de construcción de la identidad y práctica de los LEC en el ámbito comunitario e institucional. En el capítulo sexto, se presentan de manera interrelacionada las perspectivas personales y sociales en relación a las identificaciones, aprendizajes y participaciones que constituyen la identidad y práctica de las LEC participes en el estudio. A su vez, se abordan las trayectorias e identificaciones personales de las LEC con respecto a la cultura maya y la vinculación que presentan con su práctica educativa. En el capítulo séptimo se presentan las trayectorias de las LEC con respecto a la docencia: sus orígenes, los aportes y procesos de (re)significación vivenciados durante el servicio social educativo y las proyecciones desarrolladas con respecto a su futuro ejercicio. En complemento, se da a conocer las percepciones y objetivos, de las LEC, en el plano social previo y posterior a la experiencia de la docencia comunitaria. Por último, en el capítulo octavo, se reflexiona respecto a los procesos de construcción de la práctica e identidad de los LEC, a la luz de los hallazgos obtenidos, así como de sus aportes, limitaciones y posibilidades en el marco de la educación comunitaria. Seguidamente, se proponen recomendaciones a nivel institucional y comunitario que propicien el fortalecimiento de dichos procesos. Por último se argumenta respecto a los alcances y limitaciones metodológicas de la investigación realizada así como probables alternativas de estudio.

Palabras clave: Líder Educativo Comunitario, CONAFE, identidad, práctica educativa.

Abstract

This document presents the contextualization, definition, theoretical and methodological assumptions, results and conclusions obtained from the study called construction of identity and practice in Community Educational Leaders of CONAFE. In the first chapter, a brief historical contextualization of the genesis and development of CONAFE as well as the Community Educational Leaders is carried out as a reference. In a second moment, the implications and scope of the identity building processes of these young people in their community educational practice is raised as a research problem. Based on this, the questions, objectives and justification of the investigation are established.

In the second chapter, we present the conceptual framework developed from different theoretical positions of socio-constructivist nature around the concepts of culture, identity and practice. At first, the various conceptualizations made about culture are presented, as well as the studies carried out at the state level regarding it. Next, the concept of identity is addressed from three angles, the sociological, ethnic and educational. From this approach, the contributions of Giménez and Wenger are identified as those that provide significant analytical-comprehensive elements for the approach to the phenomenon of study. Subsequently, the studies identified in relation to the Community Educational Leaders and their work are presented. Finally, there are several conceptualizations about educational practice and the elements that shape it.

In the third chapter, the methodological framework that guided the study is presented. In a first term, the methodological approaches are contextualized from which the phenomenon has been addressed, its characteristics and the theoretical-methodological arguments that supported the choice of the ethnographic method for its study. In a second moment, the model and components of the elaborated ethnographic design are presented. In continuation to this, the context, the participants, gathering techniques and information analysis as well as the criteria for their election are detailed. Finally, the ethical considerations that guided the study and the actions carried out in search of compliance are presented.

In the fourth chapter, an ethnographic description is made at the structural and local level of the context in which the LEC and its educational practice are inserted. In a linked way in the fifth chapter, the informants and agents participating in the processes of construction of the identity and practice of the LEC in the community and institutional sphere are characterized. In the sixth chapter, personal and social perspectives are presented in an interrelated manner in relation to the identifications, learnings and participations that constitute the identity and practice of the LEC participants in the study. In turn, the trajectories and personal identifications of the LEC with respect to the Mayan culture and the connection they present with their educational practice are addressed. The seventh chapter presents the trajectories of the LEC with respect to teaching: its origins, the contributions and resignification processes experienced during the educational social service and the projections developed with respect to its future exercise. In complement, the perceptions and objectives of the LECs are made known on the social level before and after the experience of community teaching. Finally, in the eighth chapter, it reflects on the processes of construction of the practice and identity of the LEC, in the light of the findings obtained, as well as their contributions, limitations and possibilities in the context of community education. Next, recommendations are proposed at the institutional and community level that promote the strengthening of these processes. Finally, it is argued about the methodological scope and limitations of the research carried out as well as probable study alternatives.

Key words: Community Education Leader, CONAFE, identity, educational practice.

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título profesional o equivalente. El autor otorga su consentimiento a la UADY para la reproducción del documento con el fin del intercambio bibliotecario siempre y cuando se indique la fuente.

David Herrera Figueroa

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca N° 274889 durante el periodo de agosto de 2016 a julio de 2019, para la realización de mis estudios de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán que concluyen con esta tesis.

David Herrera Figueroa

Agradecimientos

El estudio aquí presentado es la confluencia del esfuerzo y generosidad de varias personas a quienes agradezco profundamente. En primera a mi esposa, Nibia, quien a través de sus apreciaciones y comentarios otorgados en su calidad de ex figura educativa del CONAFE así como su apoyo en la transcripción de entrevistas y otras tantas labores resulto coparticipe en este proceso ahora concluido. A mi hija, Helena, quien con su llegada brindo nuevos elementos a mi forma de comprender el sentir de los padres y madres de familia de Komchén con respecto a sus hijas e hijos y al proceso educativo a ellos dirigido.

Al Dr. Juan Carlos Mijangos Noh quien con su aliento, paciencia, ejemplo y guía brindo el impulso y la orientación necesaria a esta obra desde sus más tempranos inicios. A la Dra. Violeta Guzmán y Al Dr. Jesús Lizama quienes con sus valiosas apreciaciones y comentarios enriquecieron a la misma a lo largo de las distintas fases de su desarrollo. A la Dra. Guadalupe Reyes y al Dr. Pedro Canto por la revisión realizada al primer borrador de esta tesis así como sus versiones subsecuentes. A mis compañeras y compañeros del doctorado y en particular a la Dra. Cielo Ávila López y Dra. Faride Peña quienes tuvieron a bien compartirme diversas lecturas sobre los temas aquí signados.

A las autoridades del CONAFE, en particular a la jefa de programas educativos de la delegación Yucatán Lic. Cynthia Escalante Salazar, quien a lo largo del desarrollo del presente trabajo brindó todas las facilidades para su realización. Al coordinador de la región (03) Motul Lic. Pablito May Kú por la apertura y vinculación que tuvo a bien proporcionarnos con las figuras educativas y habitantes de la localidad de Komchén Martínez. A la Ing. Diana Novelo, jefa de proyectos especiales del CONAFE por la información estadística brindada.

A las ex figuras educativas del CONAFE, Anselmo León Escalante, Deysi Pool Santiago, Abida Ake Ucán y Darío Borges Lizama por los diálogos compartidos en torno a la labor de los Líderes Educativos Comunitarios y alternativas para favorecer la misma, ideas que retomo en el apartado final de la tesis. A las figuras educativas de CONAFE que participaron en la investigación aquí referida y en particular a las LEC

de Komchén Martínez así como a los habitantes de dicha localidad, cuya confianza, apertura, tiempo, información y apoyo brindado, fueron la base y motivo de que la misma fuera posible. Como todo acto humano la disertación aquí presentada cuenta con limitaciones así como aspectos que pueden ser mejorados, la responsabilidad de los mismos corresponde y es asumida por quien esto escribe. Por último, quiero mencionar que la presente tesis es deudora de los aportes y conocimientos de aquellos que han tenido a bien estudiar y participar en la educación rural en Yucatán y México a ellos todo mi reconocimiento.

Dedicatorias

Al CONAFE y todo lo que ahí descubrí y que ahora en mi vida perdura:

A mis padres por permitirme acercarme a esta noble institución.

A Nibia quien es ahora mi compañera de vida y madre de nuestra amada hija Helena.

A Jairo, Anselmo, Daniel, Nancy, Cynthia, Pablo, Francisco y Conchy entrañables compañeros ahora vueltos perdurables amigos;

Y en especial a todas y todos los jóvenes que, a través de los años, han dedicado parte de su vida y afecto a la labor de llevar educación, a través del CONAFE, a las niñas y los niños de las localidades más apartadas del estado y del país.

Índice de contenido

Resumen	<u>ii</u>
Abstract	iv
Agradecimientos	viii
Dedicatorias.....	x
Índice de contenido	<u>xi</u>
Índice de tablas.....	xv
Índice de Figuras	xvi
Capítulo I.....	1
Introducción	1
1.1. La relación estado-pueblos originarios en la educación: síntesis de una problemática	1
1.2. Educación indígena	4
1.3. CONAFE	6
1.4. Líder Educativo Comunitario.....	8
1.5. Planteamiento de problema	11
1.6. Preguntas de investigación	13
1.7. Objetivos de investigación	14
1.8. Delimitación analítica.....	14
1.9. Justificación.....	15
Capítulo II	17
Marco conceptual	17
2.1. Cultura.....	18
2.1.1. Estudios culturales en Yucatán.	23
2.2. Identidad.....	38
2.2.1. Identidad étnica.	48
2.2.2. Identidad en educación.	53
2.2.3. Identidad de los Líderes Educativos Comunitarios.	57
2.3. Práctica educativa.....	60
2.3.1. Práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios.	65

Capítulo III	70
Marco metodológico	70
3.1. La etnografía como vía de estudio de la identidad y la práctica educativa	70
3.2. Estructura de la etnografía.....	80
3.3. Elementos y proceso del estudio	83
3.3.1. Etapas, contextos y participantes del estudio.	83
3.3.2. El rol del investigador.....	85
3.3.3. Análisis documental.....	89
3.3.4. Observación participante.	92
3.3.5. Entrevista.....	98
3.3.5.1. Entrevista exploratoria.	100
3.3.5.2. Entrevista semiestructurada.	103
3.3.6. Análisis de los datos.	105
3.3.7. Consideraciones éticas.....	106
Capítulo IV	109
El contexto	109
4.1. El CONAFE	109
4.2. La normatividad institucional.....	110
4.3. El Modelo ABCD	114
4.4. El CONAFE en Yucatán.....	120
4.5. La Coordinación Regional (03) Motul	123
4.6. La localidad de Komchén Martínez	124
4.7. Los centros educativos comunitarios	126
4.7.1. Historia de los centros educativos comunitarios.	127
4.7.2. El área escolar.....	127
4.7.3. Servicios con los que cuentan las aulas.	127
4.7.4. Características de las aulas.	128
4.7.5. Mobiliario.....	128
4.7.6. Material didáctico.....	129

4.7.7. La organización del tiempo.	130
Capítulo V	135
Los informantes.....	135
5.1. Líderes Educativos Comunitarios	135
5.2. Los formadores del LEC	142
5.3. Las madres de familia.....	143
5.4. Los alumnos	144
5.5. Los familiares del LEC	145
5.6. La interrelación entre los informantes y las LEC.....	146
Capítulo VI.....	150
Los elementos constructores de la identidad.....	150
6.1. Identificaciones	150
6.2. Aprendizajes	157
6.3. Participación.....	174
6.4. Identidad étnica y práctica educativa	179
Capítulo VII	194
Docencia y perspectiva social	194
7.1. Trayectoria personal y docencia.....	194
7.1.1. Orígenes.....	195
7.1.2. Condicionantes.....	196
7.1.3. Manifestaciones.....	199
7.2. La docencia desde la experiencia de las LEC	203
7.2.1. Perspectiva previa al servicio social educativo.	204
7.2.2. El servicio social educativo: aportes y resignificaciones.	205
7.3. Proyecciones futuras: formación y ejercicio profesional de la docencia.....	213
7.4. La experiencia de enseñanza comunitaria: una nueva mirada a lo social	216
7.4.1. Perspectivas previas.....	216
7.4.2. La experiencia de enseñanza comunitaria: aportes y resignificaciones.....	218

7.4.3. Proyecciones como agente social.	221
Capítulo VIII	226
Síntesis y reflexiones finales: Construirse en el hacer. Las LEC de Komchén Martínez y la docencia comunitaria.....	226
8.1. La construcción identitaria de los LEC en la práctica: una mirada global	226
8.2. Las identificaciones personales y sociales: materiales para la distinción, valoración y orientación del LEC.....	229
8.3. Aprendizajes en la práctica educativa: herramientas para la construcción del trayecto e identidad del LEC	233
8.4. Procesos y formas de participación: Demarcadores de pertenencia y función del LEC	236
8.5. La identidad y la práctica educativa del LEC: constructos en interdependencia.....	240
8.6. Identidad y práctica educativa LEC: aportes, limitaciones y posibilidades.	245
8.6.1. Aportes.....	246
8.6.2. Limitaciones.	248
8.6.3. Posibilidades.....	256
8.7. Recomendaciones.....	259
8.7.1. Identidad y procesos formativos del LEC..	260
8.7.2. Condiciones, procesos formativos y práctica educativa del LEC..	264
8.8. Aspectos metodológicos: alcances, limitaciones y futuras alternativas de estudio	271
Referencias	277
Apéndice A.....	305
Apéndice B.....	307
Apéndice C.....	308
Apéndice D.....	309

Apéndice E	311
Apéndice F	313
Apéndice G.....	314
Apéndice H.....	316
Apéndice I.....	319
Apéndice J.....	322

Índice de tablas

Tabla 1 Dominios generales, dominios específicos, perspectivas y técnicas de investigación	81
Tabla 2 Cronograma del Programa de Formación Inicial CONAFE 2017	113
Tabla 3 Distribución de unidades de aprendizaje autónomo.....	116
Tabla 4 Actividades de la jornada escolar	118
Tabla 5 Jornada escolar. Guía de formación inicial CONAFE 2017	119
Tabla 6 Centros Educativos Comunitarios CONAFE Yucatán	120
Tabla 7 Coordinaciones regionales CONAFE Yucatán, municipios y centros educativos comunitarios.....	121
Tabla 8 Perfiles LEC CONAFE Yucatán 2017-2018.....	123
Tabla 9 Centros Educativos Comunitarios Coordinación Regional (03) Motul	123
Tabla 10 Perfiles LEC Coordinación Regional (03) Motul 2017-2018	124
Tabla 11 Jornada escolar preescolar Komchén Martínez.....	132
Tabla 12 Jornada escolar primaria Komchen Martínez.....	134
Tabla 13 Perfil Líderes Educativos Comunitarios Komchén Martínez	135
Tabla 14 Alumnos de preescolar Komchén Martínez	144
Tabla 15 Alumnos de primaria Komchén Martínez	145
Tabla 16 Identificaciones de disposición LEC.....	154
Tabla 17 Identificaciones de responsabilidad LEC preescolar y LEC primaria	156
Tabla 18 Aprendizajes desde la perspectiva LEC	160
Tabla 19 Prácticas pedagógicas en el aula de la LEC de preescolar	167
Tabla 20 Prácticas pedagógicas en el aula de la LEC de primaria.....	168

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Proceso de la educación comunitaria.....	112
<i>Figura 2.</i> Ciclo de tutoría y aprendizaje ABCD	117
<i>Figura 3.</i> Vista aérea de Komchén Martínez.....	125

Capítulo I

Introducción

El entusiasmo por querer conocer, con mayor profundidad, a quienes fueron copartícipes en las experiencias que vivencié como coordinador académico en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), fue el germen motivacional y cognitivo de la tesis que aquí presento. La interacción con los Líderes Educativos Comunitarios (LEC) y el conocimiento de su rol fundamental en el Consejo delinearon mis primeras concepciones acerca de su identidad. El posterior acercamiento a su práctica a través de mi rol institucional y luego académico,¹ generó en mí ciertas nociones respecto a la incidencia de la identidad en la práctica de los LEC. Ello derivó en un primer planteamiento de estudio centrado en las historias de vida de los LEC; el análisis teórico de los alcances de dicha propuesta dio pie a una nueva alternativa, aquí expuesta: el estudio de la identidad y la práctica educativa de los LEC desde una perspectiva socio-cultural intersubjetiva.

Bajo esta premisa, en el presente capítulo, en primer término, se aborda, como marco general de la investigación, la problemática histórica de la desigualdad educativa existente entre pueblos indígenas, en contextos rurales, y otros grupos de población; Seguidamente, se da cuenta de las alternativas educativas generadas para su atención, incluida entre ellas el CONAFE, y se delinear los distintos cambios que la figura del Instructor Comunitario (IC), ahora Líder Educativo Comunitario, ha tenido a través del tiempo. Una vez presentado este panorama, de manera subsecuente, se ahonda en la problemática, objetivos y justificación que dieron sustento a la investigación realizada.

1.1. La relación estado-pueblos originarios en la educación: síntesis de una problemática

La diversidad étnico-cultural es un elemento constitutivo de la nación mexicana, no obstante, su reconocimiento constitucional en 1992, como una acción que de jure garantizaría la igualdad de derechos a todos los grupos étnicos y sociales, no ha

¹ En el ciclo 2013-2014 como parte de mis estudios de maestría realice un trabajo de investigación de corte aplicativo en la cual documenté un proceso participativo de formación en estrategias de enseñanza de la lectura en contextos interculturales desarrollado con un LEC en el oriente del estado.

logrado su materialización en los distintos ámbitos de la vida y en particular en el de la educación, en el cual las desigualdades sociales aún permanecen (Mijangos, 2009a).

La población indígena y los grupos vulnerables, como señala Bertely (2002), son quienes históricamente han experimentado mayores obstáculos en el acceso a la educación, lo cual ha generado una disparidad educativa (INEE, 2014) en el ejercicio pleno de derechos en comparación con otros grupos poblacionales (Martínez, 2011). Este proceso de desigualdad, de acuerdo con diversos autores (Bertely, 2002; Guzmán, 2003; Salmerón y Porras, 2011), fue generado a partir de procesos discriminatorios y de no reconocimiento de la alteridad y autonomía de los pueblos originarios, procesos que han tenido lugar desde la Colonia y cuya continuidad ha persistido en el México posrevolucionario a partir de la búsqueda de la homogenización cultural como base de una única identidad nacional.

En este marco histórico se han desarrollado diversas políticas educativas que han tenido como objetivo el atender dicha desigualdad. El modelo de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) surge, en este contexto, con la finalidad de atender a la población infantil de localidades rurales e indígenas apartadas (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014), siendo los Líderes Educativos Comunitarios (LEC), anteriormente Instructores Comunitarios (IC), quienes desarrollan dicha labor desde 1973.

El pronunciamiento de 1992 y las condiciones de desigualdad educativa persistentes, replantearon la exigencia de revalorar y redefinir los procesos educativos a los que la población indígena se ve sujeta. En el ámbito estatal se realizaron diversos ejercicios de análisis (Lizama 2008; Mijangos y Romero, 2006; Mijangos, 2009) en torno a los recursos didácticos, contenidos, metodología, organización, administración y desempeño docente dirigidos por el sistema educativo a las comunidades mayas, convergiendo la mayoría de esos estudios en la conclusión respecto de la falta de pertinencia de éstos, a partir del alejamiento de la cultura primaria de los alumnos a lo largo del proceso educativo, generando una contraposición de los elementos culturales ajenos, particularmente la lengua castellana, con los propios. Se propicia, de esta manera, una disociación entre la socialización primaria desarrollada en el hogar y la

comunidad y la socialización secundaria propia de la escuela teniendo como resultado una erosión en los aprendizajes, la lengua y la identidad de origen entre los mayas yucatecos (Mijangos y Romero, 2006). En un panorama más amplio estas dinámicas escolares han suscitado un desplazamiento lingüístico de la lengua maya (INEGI, 2005) y el incumplimiento de los objetivos educativos nacionales (INEE, 2017) e internacionales (UNESCO, 2015).

Ante lo previamente señalado, el papel del educador como agente social, retoma una particular importancia, al fungir como mediador entre lo establecido por los proyectos educativos nacionales y las características, intereses y realidades de sus alumnos (Lizama y Solís, 2008). Siendo que la acción del educador se encuentra configurada por su propia identidad y experiencia, promueve en los alumnos formas particulares de ver el mundo y relacionarse con los otros, las cuales pueden ser en complemento o detrimento de las adquiridas en la socialización primaria. No obstante la importancia de su labor, las investigaciones en torno a los educadores que trabajan con la población maya han sido escasas, dirigiéndose éstas particularmente al caso de los maestros indígenas de la Secretaría de Educación Pública. En el caso del estado de Yucatán, salvo una breve historia de vida de un ex-instructor comunitario (Mijangos, 2012), la investigación sobre el papel de los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE no había sido abordada.

Es por ello que la investigación aquí presentada tuvo como objetivo analizar y comprender los procesos de interrelación entre la identidad y la práctica educativa construida por los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios en el CONAFE en Yucatán. Ello con la finalidad de generar conocimientos que identificaran los aportes, limitaciones y oportunidades de los mismos con respecto a los procesos educativos dirigidos a la población maya.

Con la intención de establecer un marco para abordar la identidad y práctica de los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán como Líderes Educativos Comunitarios, en los siguientes apartados se plantea, en primer término, un breve recuento histórico de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones rurales e indígenas a partir del periodo posrevolucionario; en segundo, se indican aquellas a

partir de las que se constituyó y ha desarrollado el CONAFE; por último, se presenta una caracterización del Líder Educativo Comunitario y el planteamiento de la problemática de estudio.

1.2. Educación indígena

Las políticas educativas dirigidas a la población en el periodo posrevolucionario se vieron caracterizadas en su mayoría por un proceso asimilacionista y por intentos de homogeneización cultural que a través de la castellanización buscaban integrar a la población indígena a una única identidad nacional, en detrimento de la suya propia, como única forma de superar su atraso y alcanzar la deseada modernidad (Bertely, 2002).

José Vasconcelos, bajo la encomienda del presidente Álvaro Obregón, inició las acciones para integrar a la población indígena en el proyecto de nación posrevolucionario. En su visión, fuertemente influida por el humanismo literario, concebía la fusión de las razas española e indígena como generadoras de la raza cósmica, que representaría la nueva identidad nacional. Dicha visión buscó reflejarla en la labor de los proyectos educativos que desarrolló (misiones culturales, las normales rurales y las casas del pueblo), los cuales representaron el inicio de las políticas educativas posrevolucionarias dirigidas a la población indígena.

Manuel Gamio, promotor del proyecto del Valle de Teotihuacán, continuó dicha labor aunque desde una perspectiva distinta, al concebir el cambio cultural como un proceso, de adaptación, difusión y construcción, único y particular en el cual la identidad indígena y mestiza debían reconocerse y dialogar desde sus especificidades (Bertely, 2002).

Posteriormente, la postura respecto a la educación indígena sufre un giro en el cual, de acuerdo con Salmerón y Porras (2011), se asumirá un enfoque evolucionista-positivista. La casa del estudiante indígena, propuesta por Moisés Sáenz y la escuela rural activa de Rafael Ramírez (base del posterior modelo educativo de CONAFE) reflejaron el desarrollo de este enfoque, cuya finalidad fue “occidentalizar” al indio al subsumir su identidad en la de clase social campesina.

El conocido como periodo socialista, iniciado con la labor de Narciso Bassols y continuado por Genaro Vázquez y Vicente Lombardo Toledano, de acuerdo con Bertely (2002), representó un cambio de ideología y organización de los proyectos educativos (escuelas regionales campesinas y albergues regionales indígenas), los cuales se convirtieron en aparatos de organización social subordinados a ligas campesinas y comités agrarios que buscaban mexicanizar al indio y generar en él una conciencia de clase. De esa manera, la especificidad lingüística y cultural de los distintos grupos indígenas, al igual que en periodos anteriores, continuaba al margen.

La presencia del Instituto Lingüístico de Verano y el trabajo de Mauricio Swadesh representan un parteaguas al plantear las primeras discusiones sistemáticas sobre la enseñanza bilingüe y el posterior surgimiento del proyecto tarasco. Posterior a éste, se desarrolló el Primer Congreso Indigenista Interamericano, el cual dio paso a la institucionalización de la política dirigida a los grupos indígenas a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista a cargo de Gonzalo Aguirre Beltrán (Salmerón y Porras, 2011).

El creciente interés y participación de los promotores y maestros bilingües representados por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), los trabajos de diversos organismos internacionales que planteaban el respeto a la diversidad y la emergencia de posturas teóricas como la antropología crítica y el esencialismo etnicista, establecieron el contexto para la legitimación del Modelo de Educación Bicultural Bilingüe a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978. La implementación de la propuesta bicultural bilingüe encontró múltiples obstáculos en su aplicación dadas las todavía imperantes tendencias de homogeneidad cultural. No obstante, en 1985 inició su operación con no pocas dificultades y con resultados que reflejan la continuidad de una desigualdad educativa (INEE, 2006).

Los movimientos indígenas surgidos a partir del levantamiento zapatista de 1994 generaron un nuevo ejercicio de análisis respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas y el posicionamiento de las políticas a ellos dirigidos, propiciando en el ámbito educativo la constitución del modelo de educación intercultural bilingüe

hasta ahora vigente. Este coexiste a la par de modelos alternativos (parámetros curriculares, tarjetas de autoaprendizaje y la propuesta de educación en lengua indígena de San Isidro de los Reyes Michoacán) que buscan generar una mayor calidad educativa y ejercicio de una ciudadanía plena por parte de los pueblos indígenas.

1.3. CONAFE

El CONAFE, al igual que la educación indígena, surge como una alternativa de atención a la diversidad ya que ambas instituciones se encuentran diseñadas para la atención de niños de distintos orígenes y contextos sociales (mestizos, indígenas y migrantes). Lamentablemente esta condición, como señala Cárdenas (2011), se ha traducido en una desigualdad que ha generado una brecha educativa en relación a otras modalidades, debido a la fuerte asociación entre las condiciones sociales y económicas de los alumnos con sus resultados de aprendizaje. En este sentido, un reto de la política educativa es establecer acciones que generen equidad educativa evitando la reproducción de la desigualdad social y brindando a los alumnos de las comunidades rurales apartadas del país nuevas oportunidades para un pleno desarrollo y bienestar social.

El origen del CONAFE se encuentra precedido por acontecimientos educativos que lo enmarcan, siendo uno de ellos el proyecto principal de educación para América Latina desarrollado por la UNESCO en 1959. En dicho proyecto se reconoce la falta de cobertura universal y alto grado de absentismo en la educación primaria como una de las problemáticas a atender por parte de los gobiernos latinoamericanos (UNESCO, 1959). En ese contexto, y con el objetivo de revertir la falta de cobertura y permanencia educativa, durante el gobierno de López Mateos (1958 – 1964) se desarrolló el primer plan educativo transexenal, conocido como el Plan de Once Años, y cuya dirección estuvo a cargo de Jaime Torres Bodet. Con el cambio de gobierno se trastocó en gran medida el cumplimiento del Plan de Once Años ya que el crecimiento en cobertura durante el gobierno de Díaz Ordaz disminuyó en un 21%, resultando el caso de las escuelas rurales de particular atención al únicamente poder retener al 9% de sus alumnos en contraste con el 63% de las escuelas urbanas (Espinosa, 2002).

El gobierno de Luis Echevarría con Víctor Bravo Ahuja al frente de la Secretaría de Educación planteó una reforma amplia del sistema educativo. Ante la necesidad de atender aquellas comunidades rurales apartadas, aun no cubiertas por el sistema educativo, el 11 de septiembre de 1971, por decreto presidencial, surge el CONAFE. A partir de 1972, por encargo de la SEP, inicia el diseño de los cursos comunitarios de primaria destinados para la atención de pequeñas comunidades rurales e indígenas con poblaciones de entre cinco y 30 niños en edad escolar y en las que no hubiera acceso a la escuela primaria (Cárdenas, 2011). En el ciclo 1973, el CONAFE inicia la implementación de los cursos comunitarios en el estado de Guerrero con la participación de 100 jóvenes que imparten los cuatro primeros grados de primaria a partir de un modelo multinivel. En 1974 la labor educativa del CONAFE se amplía a siete estados más (Moreno Botello y Pansters, 2006, pp. 63 y 68).

En 1975, el CONAFE encarga al Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV el diseño de un manual que facilitara a los jóvenes Instructores Comunitarios (ahora Líderes Educativos Comunitarios) el manejo de los 30 libros de texto gratuitos producidos por la reforma educativa en ese sexenio. El DIE propuso un currículo cíclico que agrupara los seis grados en tres niveles, dos grados por nivel, para su atención. Esta propuesta de organización se ve reflejada en los Manuales del Instructor Comunitario y en los materiales de la serie Dialogar y Descubrir, los cuales reordenan el currículo nacional en temas comunes permitiendo la atención de los alumnos en un modelo multigrado (Weiss, 2007). En 1978 se promovió la extensión de los cursos comunitarios a toda la república, y en 1981 se imparte por primera vez el preescolar comunitario.

En 1982 se modifica la estructura y el objetivo del CONAFE y se especifica su carácter de organismo público descentralizado. El CONAFE, en 1984, inicia la implementación del Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR) dirigido a apoyar en su traslado a los niños en cuyas localidades no existe escuela para que puedan acudir a otra localidad a cursar la primaria (CONAFE, 2011). La implementación de la educación inicial y los programas compensatorios dirigidos a apoyar las escuelas indígenas de la Secretaría de Educación Pública se inicia en 1992. No obstante que la

labor del CONAFE se encontraba en su mayoría enclavada en comunidades con población indígena, es hasta 1994 cuando inicia la implementación de la Modalidad de Atención de Población Indígena (MAEPI) en 800 cursos comunitarios y 300 preescolares comunitarios (CONAFE, 2011).

El CONAFE, en 1997, inicia la modalidad de aula compartida, en la cual grupos de preescolar y primaria reciben la enseñanza en el aula de manera conjunta y simultánea. La operación de la postprimaria, antecedente de lo que posteriormente sería la secundaria comunitaria, inicia con un modelo de aprendizaje artesanal y certificación a través del INEA. En 1998 el CONAFE transita de un modelo de aprendizajes clave a uno basado en competencias, en ese mismo año, con el objetivo de atender a la población jornalera indígena migrante, el CONAFE inicia la operación de la Modalidad de Atención a la Modalidad Indígena Migrante (MAEPIM). La modalidad de secundaria comunitaria inicia en el 2001 (CONAFE, 2011).

En el 2005 el CONAFE retorna a su modelo educativo basado en la propuesta multinivel desarrollada en los materiales de la serie Dialogar y Descubrir. En el 2007 y 2008 establece la implementación de estrategias compensatorias (Asesores Pedagógicos Itinerantes y Tutores Comunitarios de Verano) con la finalidad de coadyuvar con la labor del Instructor Comunitario en favor del logro académico de los alumnos (CONAFE, 2011). En 2013 la denominación Instructor Comunitario (IC) es sustituida por la de Líder Educativo Comunitario (LEC). En la actualidad el CONAFE se encuentra en un proceso de profesionalización, a través de la certificación de competencias de los Líderes Educativos Comunitarios, y en transición educativa hacia un nuevo modelo educativo denominado aprendizaje basado en la cooperación y el diálogo (ABCD), el cual se encuentra basado en los presupuestos pedagógicos del “aprender haciendo” y “el aprendizaje por cuenta propia”.

1.4. Líder Educativo Comunitario

La figura de Instructor Comunitario, ahora Líder Educativo Comunitario, se ha transformado a lo largo del tiempo y de acuerdo con los avances y exigencias que en la educación comunitaria y nacional se han generado. En sus inicios no se tenía muy claro su perfil por lo que se aceptaban desde jóvenes de 15 años hasta maestros

jubilados, recibían apoyo económico y no se tenía establecida la permanencia en la comunidad. Posteriormente, se fue delimitando su perfil dirigiéndose a jóvenes egresados de secundaria o bachillerato, de 18 a 24 años de edad, que permanecían en la comunidad y al término de sus dos años de servicio recibían una beca para continuar con sus estudios de bachillerato o de educación superior (Cárdenas, 2011).

En la actualidad, y desde una perspectiva institucional, los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE son jóvenes mexicanos de 16 a 29 años egresados de secundaria, bachillerato o estudios superiores, generalmente hablantes de lengua indígena, que brindan el servicio social educativo otorgando educación básica en comunidades rurales apartadas. Al concluir su servicio acceden a un apoyo económico de 30 a 60 meses para continuar con sus estudios (CONAFE, 2016b).

No obstante esta definición, los jóvenes que participan en el CONAFE en el estado de Yucatán cuentan con diversas características propias de su grupo de edad que los identifican socialmente. A continuación, se presenta la descripción e implicaciones de algunas de ellas:

En el Plan Estatal de Desarrollo se señala que en la actualidad la mayoría de la población del estado es menor de 29 años, por lo cual las políticas públicas deben encontrarse dirigidas a promover su bienestar, incluyendo aquellas centradas en la continuidad educativa. En la actualidad 47% de los jóvenes de 14 a 29 años trabaja, siendo este grupo de población en el cual se encuentran insertos los LEC (COESPY, 2013). Caso particular resultan los jóvenes mayas, quienes a partir de las desigualdades educativas, al concluir la secundaria, en su mayoría optan por incorporarse a la fuerza laboral de los centros turísticos o emigrar a los Estados Unidos (Arias y Fraga, 2015).

Para estos jóvenes, el CONAFE resulta en muchos casos una opción para la continuidad educativa, como lo señala un informante en el relato de vida recuperado por Mijangos Noh: “Viendo mis logros un profesor se propuso financiar mis estudios de licenciatura dije que no, pues ya había pensado realizar mi servicio social en el CONAFE” (2012, p. 3). No obstante la labor educativa que ejercen, los Líderes Educativos Comunitarios no se encuentran libres de dificultades generando un alto índice de deserciones (CONAFE, 2016), las cuales condicionan su continuidad

educativa. A la par, el CONAFE representa una oportunidad de fortalecer la identidad maya de los jóvenes que en él participan, el siguiente testimonio es un ejemplo: Yo creo que algo que me ayudó a fortalecer la identidad es que después de la preparatoria estuve un periodo... en el CONAFE, eso me ayudó un poquito para sentirme más relacionado con mi ser maya” (Mijangos, 2012, p. 5).

La labor que realizan los LEC no es de menor trascendencia al ser, en la mayoría de los casos, los responsables de la única opción educativa para los alumnos de las comunidades rurales apartadas con una población menor a 500 habitantes (CONAFE, 2016b). A la par, cumple un doble rol, “el de mediador de aprendizajes y promotor de reflexión, recuperación y valoración de la cultura comunitaria” (Madariaga, 2008, p. 7) a través de las acciones que realiza a partir del modelo educativo que el CONAFE establece. Dicha labor se enmarca en las condiciones propias de la identidad y contexto de quien la ejerce.

La acción de educar necesariamente se entremezcla con la estructura de pensamiento, el mundo de la vida e identidad de los educadores, los cuales guían y referencian su acción así como su interacción con el entorno o campo social en el cual se encuentran insertos, el cual los condiciona (Lizama y Solís, 2008). La trascendencia de estas relaciones cobra significado particular para quienes la ejercen en las fronteras del sistema educativo formal, los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE. Su participación a temprana edad en el hecho educativo configura la oportunidad de reflexionar, a la luz de su rol como enseñantes, sobre distintos aspectos: En un primer plano, respecto a su identidad social y étnica, trayecto personal y práctica educativa; en un segundo plano, respecto a las interrelaciones personales, educativas, comunitarias que entabla y el trasfondo cultural de éstas en el contexto inmediato de las localidades rurales en las cuales tiene lugar su práctica y de manera más amplia en el de las relaciones educativas entre el Estado-nación y la población maya.

El contexto educativo, social y cultural en que los LEC del CONAFE se desenvuelven resulta complejo y con múltiples desafíos que configuran su labor educativa. Entre ellos la escasa infraestructura escolar, elevada inasistencia, deserción escolar y rezago educativo (INEE, 2014), la pobreza y falta de acceso a servicios

básicos (CONEVAL, 2010) modelos educativos que en la mayoría de las ocasiones generan desigualdades culturales y lingüísticas (Mijangos y Romero, 2006) y diferencias entre los procesos de socialización primarios y secundarios del alumno (Lizama, 2008; Euán y Cervera, 2009).

La información presentada permite identificar una asimetría en las condiciones y desempeños de los servicios que otorga el CONAFE en relación al resto del Sistema Educativo Nacional. Es por ello que la temática de CONAFE ha sido retomada para su estudio, desde enfoques principalmente estructurales como el propuesto por Urrutia (2014). Dichas perspectivas dejan de lado el carácter central de los protagonistas del ejercicio de la enseñanza y aprendizaje, los docentes y los alumnos, generando acciones que no resultan pertinentes para dichos grupos de población (López, 2010).

Lo anterior conlleva a un análisis más cercano y profundo de los condicionantes que confluyen en los procesos educativos de estos centros escolares, siendo de importancia específica el papel del docente al ser quien, de acuerdo con Lizama (2008), configura desde su visión y experiencia gran parte el proceso de enseñanza aprendizaje así como los elementos culturales transmitidos o valorados a través de éste.

1.5. Planteamiento de problema

Las diversas investigaciones realizadas en el estado (Lizama 2008; Mijangos y Romero, 2006; Mijangos, 2009) respecto a la pertinencia de la educación dirigida a la población maya han identificado la falta de ésta. El alejamiento que propicia de la cultura primaria de los alumnos, genera una contraposición de los elementos culturales ajenos a los alumnos y aquellos que le son propios. Es en estos contextos interculturales, en los cuales tienen lugar los procesos de producción y reproducción de elementos culturales, que el rol del educador es de particular importancia al ser el agente social que funge como mediador entre lo establecido por los proyectos educativos nacionales y las características, intereses y realidades de sus alumnos (Lizama y Solís, 2008).

Es a través de su práctica educativa que el educador media entre estos elementos y construye diversas acciones mediante las cuales ejerce su enseñanza. En este proceso de interacción el educador, desde sus propias estructuras de pensamiento, promueve en

los alumnos, formas particulares de ver el mundo y relacionarse con los otros a partir de los elementos culturales que a ellos transmite (Lizama y Solís, 2008). Estos elementos pueden resultar en complemento o detrimento de los aprendizajes, la lengua e identidad de los alumnos a partir de la reelaboración que de ellos el educador haya hecho.

Para Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016) la identidad es un elemento central para la labor pedagógica que realizan los educadores, ya que guía sus acciones, valores y prácticas dentro y fuera del aula. A su vez, Giménez (1996), ampliando esta postura señala que el individuo ordena sus preferencias y escoge entre diferentes alternativas de acción en función de su identidad.

En el caso de los educadores formados profesionalmente su identidad como educador se constituye a partir de la experiencia personal y de los atributos sociales asignados a su labor. Para estos educadores, los procesos de construcción de su identidad como educadores se inicia en la formación profesional, la cual otorga marcos de referencia desde donde se construyen los significados respecto al ser y hacer en la educación (Madueño-Serrano, 2014). Sin embargo, aquellos que se formaron como docentes no necesariamente representan la totalidad de educadores incorporados a la enseñanza.

El anterior planteamiento invita a realizar las siguientes preguntas: ¿Cómo es el proceso de formación de identidad de aquellos que no recibieron una formación profesional docente y participan en procesos de enseñanza como es el caso de los Líderes Educativos del CONAFE?, y ¿cómo su proceso de construcción de identidad como Líder Educativo Comunitario afecta su práctica educativa?

De acuerdo con Gómez (2004), quienes inician como educadores sin una previa formación profesional docente pueden correr el riesgo de construir una identidad parcial, intermedia o no asumir ésta del todo. Este tipo de construcciones pueden tener como efecto una equivocada interpretación respecto de la identidad como educador y su forma de actuar, a su vez puede afectar el compromiso con su labor y generar problemas que afecten el aprendizaje de sus alumnos (Madueño-Serrano, 2014). No obstante la importancia de la formación docente como precursora en la construcción de

la identidad como educador, es desde la perspectiva de la construcción intersubjetiva, que se señala a la práctica como el ámbito en el cual tiene lugar la formación de la identidad.

A pesar del papel que tiene la identidad de los educadores en la configuración de la práctica educativa, existe escasa investigación respecto a la temática en contextos indígenas (Bustos y Saenger, 2009; Navarro, 2011) y la encontrada hasta ahora, únicamente aborda el caso de los docentes de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública los cuales en su mayoría cuentan con formación profesional.

En el caso de aquellos educadores que trabajan con población indígena y no cuentan con educación profesional docente, podemos encontrar a los Líderes Educativos Comunitarios de quienes hasta el momento únicamente se han realizado estudios referentes a su perfil (Madariaga, 2008) y competencias interculturales docentes (Gómez Zermeño, 2010). Sin embargo, la temática de la construcción de la identidad de los Líderes Educativos Comunitarios sigue esperando por ser estudiada. Al momento, la literatura al respecto es casi inexistente, únicamente encontrado en los trabajos de Molina (2012) y Mijangos (2012) aspectos vinculados a la misma.

A partir de los argumentos anteriormente planteados se considera pertinente investigar la forma en que los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán construyen su identidad como Líderes Educativos Comunitarios a través de su práctica y cómo este proceso de construcción de identidad influye o no en la práctica educativa.

1.6. Preguntas de investigación

A partir del problema de investigación planteado se enuncian las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción de identidad como Líderes Educativos Comunitarios de los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán?
2. ¿Cuáles son las identificaciones personales y sociales que participan en el proceso de construcción de la identidad como Líder Educativo Comunitario? y ¿Cómo el Líder Educativo Comunitario las interrelaciona?

3. ¿De qué manera los aprendizajes adquiridos por el Líder Educativo Comunitario en su práctica educativa intervienen en el proceso de construcción de su identidad?

4. ¿Con cuales actividades es identificada personal y socialmente la labor del Líder Educativo Comunitario? ¿Cómo es su participación en cada una de ellas? y ¿Qué significado les es atribuido, personal y socialmente, a estas participaciones?

5. ¿Cómo repercute o no el proceso de construcción de identidad como Líder Educativo Comunitario en la práctica educativa de los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán?

1.7. Objetivos de investigación

Objetivo general: Comprender el proceso de formación, en la práctica, de la identidad como Líderes Educativos Comunitarios de los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán para identificar sus aportes, limitaciones y posibilidades a los procesos educativos comunitarios.

Objetivo específico 1: Detectar las identificaciones personales y sociales que inciden en el proceso de construcción de la identidad del Líder Educativo Comunitario y la forma en que éstas son interrelacionadas.

Objetivo específico 2: Describir la forma en que los aprendizajes adquiridos por los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán repercuten en la construcción de su identidad como Líderes Educativos Comunitarios.

Objetivo específico 3: Categorizar las actividades y formas de participación que los Líderes Educativos Comunitarios desarrollan en su práctica educativa y el significado que a estas le son atribuidas.

Objetivo específico 4: Identificar la forma en que el proceso de construcción identitaria como Líderes Educativos Comunitarios de los jóvenes que participan en el CONAFE Yucatán repercute en su práctica educativa.

1.8. Delimitación analítica

El concepto de identidad dado su capacidad heurística abarca e interrelaciona las múltiples facetas del ser social en relación a los diversos colectivos con los que se interactúa y a los que se pertenece. Si bien se reconoce la existencia de otras categorías

de identidad en los participantes; el estudio que aquí se reporta se aboca a aquella que refiere a su construcción como Líderes Educativos Comunitarios. El foco de interés se encuentra centrado en cómo se hace el Líder Educativo Comunitario a través de la participación y la práctica². Por ello se consideran, como elementos centrales, las narrativas de las LEC y las observaciones de su participación y práctica, en el contexto educativo comunitario, como vehículos para recopilar la información sobre su proceso de construcción identitaria. El cual se complementa, bajo la premisa del proceso identitario como una construcción relacional³, con las identificaciones que realizan sobre su rol, práctica y participación aquellos agentes relevantes en el ejercicio de su práctica. A su vez se considera que la construcción de la identidad del LEC es influida por el marco institucional y comunitario, previamente establecido, en el cual participa. Por ello se realiza un análisis comparativo de los elementos que cada uno de ellos aporta a la construcción de la identidad del LEC.

1.9. Justificación

El logro de la equidad educativa y el abatimiento del rezago educativo se establecen como prioridades para la generación de nuevas condiciones de desarrollo en la región (COESPY, 2013). El establecimiento de estrategias para su atención requiere el acceso al conocimiento profundo de la realidad educativa y de los actores que en ella son partícipes. La investigación realizada tuvo como objetivo la generación de nuevo conocimiento que complemente el escaso saber hasta ahora existente respecto a la identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE. Esta se llevó a cabo a partir del análisis de los procesos de construcción de identidad en contextos y con sujetos educativos insuficientemente estudiados como es el caso de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios en el CONAFE Yucatán.

² Wenger (2001) señala que la identidad se construye cuando las personas participan en contextos de práctica.

³ De acuerdo con Giménez (2009) la identidad se aprende a través de la socialización y se encuentra conformada por atributos idiosincráticos y relacionales.

El estudio se realizó a través del método etnográfico de tipo sistemático, propuesto por Spradley (1980), apoyándose de las técnicas de observación, entrevista y análisis documental: La información obtenida brinda la oportunidad de conocer y reflexionar a fondo, respecto de los diversos elementos y dinámicas de relación, presentes a nivel individual, social y estructural, que configuran los procesos de construcción de identidades y su relación con la práctica educativa en contextos interculturales.

El conocimiento desarrollado abona a la ecología de investigaciones hasta ahora realizadas en torno a la temática de la educación dirigida a la población maya en el estado. A su vez la identificación y análisis de los aspectos culturales inmersos en los procesos de configuración de la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios ha visibilizado constructos desde los cuales generar acciones para una mayor equidad social y educativa desde una perspectiva intercultural amplia, considerando el valor, los alcances, limitaciones y relevancia de estos educadores y sus acciones en el proceso.

Capítulo II

Marco conceptual

Los procesos que tienen lugar en las escuelas comunitarias del CONAFE remiten a quienes los materializan, los jóvenes que participan en el CONAFE con sus múltiples procesos de construcción identitaria, la práctica educativa que realizan como forma de expresión de su identidad, y la base desde la cual se construyen ambas, la cultura. Estudiosos como Vázquez (1999) y Giménez (2007) identifican a la cultura y la identidad como elementos indisociables que se construyen a través del tiempo. Para el primero la cultura particular del grupo de origen representa la base a partir de la cual el individuo construye su identidad social y las experiencias e interacciones con individuos ajenos a su grupo le dan la oportunidad, a partir de la exposición a elementos simbólicos ajenos, de reelaborar los propios y ampliar su identidad (Vázquez, 1999). A su vez Giménez (2007) identifica a la identidad como el repertorio cultural resultante de los procesos selectivos y contrastivos que tienen lugar en la socialización.

La relación entre la cultura y la identidad es bidireccional al ser la cultura la base para la constitución de la identidad y la identidad la vía mediante la cual se reproduce la cultura a través de las acciones que el sujeto realiza y en las cuales externaliza los elementos culturales que previamente ha interiorizado y reelaborado (Vázquez, 1999). En el campo de la educación, la identidad se encuentra íntimamente vinculada con la práctica educativa de los educadores al ser la que guía sus acciones dentro y fuera del aula a partir de los esquemas de significado que han construido con base en determinados atributos culturales (Castells, 2010). Dichos atributos han sido adquiridos y reestructurados de manera simbólica por los educadores a lo largo de sus experiencias de vida (Lizama, 2008). A su vez, la cultura es condicionante y producto de las acciones realizadas a través de la práctica educativa en tanto que constituye la identidad a través de la cual tienen lugar y es resultado de ella en tanto que se reconstruye a partir de las acciones de los sujetos que la portan (Vázquez, 1999).

Los anteriores planteamientos evidencian la estrecha interrelación e interdependencia entre estos tres elementos. El análisis que a continuación se presenta de los diversos planteamientos de base teórica y empírica realizados respecto a cada

uno de ellos, pretende ampliar la comprensión respecto a su interrelación y la forma en que esta se manifiesta en el caso de la construcción de la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios.

2.1. Cultura

El concepto cultura implica diversos significados interrelacionados. Ejemplo de ello son las 250 definiciones de cultura recopiladas por Kroeber y Kluckhohn (1952) en su libro *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*. Es en la ciencia antropológica en la que se han desarrollado una mayor cantidad de propuestas para su estudio y definición a partir de su centralidad como objeto de estudio. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que diversas disciplinas como la psicología organizacional, la sociología de la cultura y los estudios gerenciales la han abordado. En las últimas décadas el debate sobre el concepto de cultura ha encontrado nuevas vertientes a partir de los estudios etológicos respecto a los comportamientos socialmente adquiridos de ciertas especies animales (Caicedo, 2016).

El concepto de cultura de acuerdo con diversos autores (Caruso y Dussel, 1998; Galimberti, 2002; Giménez, 2009) encuentra sus orígenes, por lo menos en la cultura occidental, en la *paideia* griega la cual refería a la formación individual del hombre y en especial al patrimonio de conocimientos adquiridos y madurados. Bajo esa misma perspectiva el “*cultura animi*” ciceroniano la definía como al acto de cultivar las capacidades y el espíritu del hombre. Es en ambas acepciones que el concepto de cultura encuentra una estrecha relación con la educación en su sentido socio-formativo (Giménez, 2009).

Es en el periodo del iluminismo francés que el concepto de cultura encuentra otra acepción vinculada al término civilización. Aquí se expresa más claramente la oposición entre cultura y naturaleza a partir de la valorización de las normas y costumbres socialmente adquiridas como vía del dominio de los impulsos naturales del hombre (Galimberti, 2002). Gilberto Giménez (2009) presenta un análisis diferente respecto a este cambio de la acepción de cultura al identificar el sentido activo otorgado a este en sus nociones griegas y romanas y su posterior sustantivación en las

definiciones propuestas por Herder y Fichte en las cuales concebían a la cultura como un patrimonio heredado.

Desde estas dos posturas se han desarrollado posteriores planteamientos, entre los principales, la clásica definición de cultura propuesta por Edward Tylor (1871) quien la entendía como “... conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho y la costumbre, y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad” (en Galimberti, 2002, p. 275). En esa misma línea de definiciones descriptivas de la cultura se encuentran el trabajo de Franz Boas (1896/2010) quien enfatiza la relación entre el individuo y la naturaleza y R. H. Lowie (1917/1987) quien señalaba la necesidad de una profunda descripción de los hechos culturales para entender sus interconexiones.

En una vertiente distinta se desarrollan las definidas por Galimberti (2002) como definiciones históricas las cuales destacan principalmente los aspectos evolutivos, de tradición o herencia que caracterizan al proceso cultural. Entre sus exponentes se encuentran Morgan (1877) quien proponía una evolución lineal de la cultura con base estadios comparables a los del desarrollo humano, lo cual fue severamente criticado por Boas. En contraste Bronislaw Malinowski (1931/1975), desde una perspectiva funcionalista⁴, definió a la cultura como una herencia social adquirida, de la cual enfatizo su carácter *sui generis*, y cuya finalidad era la atención de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos. Linton (1936), por su parte, establece una clarificación de dicha definición a partir del señalamiento de su doble significación, primero como la herencia social íntegra de toda la humanidad y la segunda como la tendencia especial de esta herencia social cuando es referido a una cultura específica. A su vez, Mead (1937/2002) enfatiza el proceso de aprendizaje intergeneracional de las tradiciones de comportamiento social que conforman la cultura.

⁴ Malinowski realiza una crítica al evolucionismo al considerar prematura la búsqueda del origen y las etapas de desarrollo de las distintas culturas, sin previamente conocer a profundidad, la naturaleza, función y forma de los distintos fenómenos culturales que las conforman. Bajo esa óptica, el mencionado autor, propone un análisis funcional de la cultura como antecedente a un estudio evolutivo de la misma (1931/1975; pp. 4-5).

El estructuralismo cultural, representado principalmente por Levi Strauss (1958/1987), concebía a la cultura y sus diversas manifestaciones no solamente como una serie de elementos culturales aislados, sino como una estructura de relaciones, de carácter subyacente e inconsciente, existente entre estos. La conformación de dichas estructuras, tenía lugar con base a normas universales, como las alianzas matrimoniales y la prohibición del incesto por señalar aquellas relativas al parentesco, las cuales regían los distintos aspectos de la vida social así como de la transmisión de la cultura misma. Debido al carácter sistémico y simbólico de la cultura Levi Strauss proponía su estudio a través del esquema propuesto por la lingüística estructural, en el cual el estudio de las relaciones de los términos permitía develar la estructura existente entre estos y, en su caso, deducir leyes generales (1958/1987, p. 77).

Galimberti (2002) de acuerdo a su categorización de definiciones de cultura identifica como de tipo psicológico aquellas definiciones que relacionan a la cultura con el individuo a partir del proceso de enculturación. La génesis de la perspectiva psicológica de la cultura se encuentra vinculada con la corriente antropológica denominada cultura y personalidad, la cual devino en la antropología psicológica y posteriormente en la psicología cultural (Levine, 2000).

Desde los inicios de esta corriente uno de sus principales planteamientos ha sido el papel central de la cultura en el desarrollo psicológico individual y los tipos de personalidad o patrones emocionales surgidos de ella (Mead, 1928/1994 y Benedict, 1934/1971). Estos presupuestos se ven reflejados en desarrollos teóricos generados posteriormente desde la psicología cultural los cuales consideran la función mediadora y contextual de la cultura en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de los individuos (Shweder, 1990 y Cole, 1999)

Otro aspecto desarrollado desde sus orígenes por esta vertiente es la interrelación funcional existente entre instituciones sociales e individuos, los cuales pueden afectarse mutuamente con el objeto propiciar procesos de conservación o cambio (Levine, 2000). Esta interrelación es sintetizada por Linton (1978) al referir dos aspectos de la misma: 1) La enculturación como el proceso, que tiene lugar a través instituciones sociales, que le permite al individuo adquirir los elementos característicos

de su cultura sin perder su capacidad de pensar y encontrar nuevas formas de actuar frente a nuevas situaciones no normadas por su cultura, y a partir de ello 2) Identificar al individuo como la unidad básica en la cual tienen lugar todas las situaciones socio-culturales incluyendo la creación de elementos culturales, en tanto cuenta con capacidad para adquirir, producir, reproducir y transmitir estos. Estos elementos son retomados por la psicología cultural al señalar el carácter co-constructivo de la relación mente-cultura (Esteban-Guitart, 2008).

Desde nuestra perspectiva lo que ha sido denominado por los psicólogos culturalistas como proceso co-constructivo mente-cultura se encuentra vinculado con lo que Galimberti (2002) enuncia como definiciones dinámicas de la cultura. Estas definiciones asumen el cambio como una constante de la cultura de ahí su interés por identificar los factores y condiciones que configuran las modalidades en que se da este. Herkovits (1952) identifica que en un contexto socio-cultural particular pueden existir tendencias hacia el conservadurismo y el cambio cultural. Entre los factores que influyen en el desarrollo del cambio cultural encontramos: 1) La predisposición a aceptar innovaciones e incorporarlas en la matriz cultural del grupo (Herkovits, 1952) y 2) la capacidad de creación y utilización de símbolos con la que cuente el grupo (White, 1949). Cabe mencionar que a la par de los aspectos mencionados las tendencias respecto a la continuidad o cambio cultural pueden ser pautadas a partir de las relaciones de poder establecidas dentro y fuera del grupo (Aguado y Portal, 1991). De esta manera los grupos hegemónicos determinan, en cierta medida, los procesos de producción, reproducción y transmisión de elementos culturales que tienen lugar en el contexto socio-cultural en el que las personas se desenvuelven. Lo anteriormente señalado resulta particularmente cierto en contextos de relaciones interculturales asimétricas, como es el caso de la población maya con el Estado-nación en la cual se desarrollan procesos de control cultural (Bonfil Batalla, 1991) que condicionan los diversos proyectos sociales vinculados a esta población entre ellos la educación.

Las perspectivas hasta ahora presentadas con respecto al concepto de cultura presentan vínculos con las ideas desarrolladas dentro de dos debates actuales relativos a dicho concepto: el primero, referente a los alcances y limitaciones que este presenta

en el análisis global de las identidades humanas; lo anterior a partir de que estas presentan componentes genéticos, socioculturales y medio ambientales difícilmente separables. Ejemplo de lo anterior en la rama antropológica es la difícil distinción entre raza biológica y etnia cultural. De acuerdo con Fornäs, la utilización de dicotomías de carácter biológico – cultural en el estudio de las identidades genera una mayor complejidad, y desde mi perspectiva un menor alcance analítico, ya que estas se encuentran conformadas por aspectos heredados y medioambientales de carácter biológico y socio-cultural que se influyen de forma interactiva en su constitución (2017, p. 18).

Esta permeable interrelación, como lo señala el citado autor, entre lo biológico y socio-cultural en la constitución de las personas es también abordada en el debate de las identidades de género. En dicho debate distintas posturas, a partir del análisis del cuerpo y los componentes biológicos y culturales que lo van conformando, abogan por considerar a este no únicamente como un biotipo físico sino como un componente de la identidad sociocultural de los individuos. De manera más generalizada se ahonda en esta compaginación entre la naturaleza y cultura al señalar que todo acto de conciencia humana, en tanto acción cultural, se materializa a través de acciones corporales (Fornäs, 2019, p. 18)

Otro debate actual, en el cual se enmarcan las nociones presentadas de cultura, es aquel relativo a su alcance para identificar a grupos e identidades sociales específicas en el contexto actual de globalización. En el cual, de acuerdo con Fornäs, el flujo y movilidad creciente de información, bienes e individuos genera una hibridación multicultural, que hace difícil posicionar a una persona en un grupo social único y fijo. A su vez el mencionado autor resalta que estos procesos de movilidad, de posiciones y contextos, propician que los individuos generen una combinatoria cultural con base a los distintos grupos a los que se adscriben (2017, p. 29). Los elementos anteriormente citados, de acuerdo con Hannerz citado en Fornäs (2017, p. 30), hacen emerger contraposiciones entre los derechos colectivos y los derechos individuales. En las cuales se corre el riesgo de limitar los derechos de elección, preservación y movilidad cultural de los individuos al subsumirlos de manera fija en uno o varios grupos

culturales con distinta jerarquía social. Lo cual propicia, como se ha señalado en apartados anteriores, procesos de reconocimiento o negación en distintos grados de la pertenencia a los mismos por parte de sus integrantes.

Otra faceta de esta discusión respecto al alcance del concepto antropológico tradicional de cultura es la funcionalidad de la lógica de contraste de las diferencias que subyace a este. De acuerdo con Lila Abu-Lughod (en Fornäs, 2017, p. 29), la idea de pertenencia de los individuos a una sola cultura, pensada esta como una identidad separada y diferenciada de las demás culturas, resulta problemática en dos sentidos: 1) puede propiciar una mayor rigidez entre las diferencias jerarquizadas entre miembros de un grupo cultural y otro al no develar también los aspectos comunes compartidos entre ambos grupos. 2) el presentar a cada cultura como una entidad mucho más compacta y coherente a nivel interno de lo que en realidad es, al dejar de lado las diferencias existentes a su interior así como la interconexión existente con otras culturas. Aunado a lo anterior es necesario el considerar que las personas, en la mayoría de los casos, son participes de manera simultánea y en distinto grado de diversos grupos culturales los cuales presentan distinto orden de alcance temporal, geográfico y de apropiación por parte de sus integrantes. En este sentido se resalta, como lo señala Fornäs (2017) al abordar el concepto de interseccionalidad, la importancia de considerar los distintos órdenes o niveles culturales en los que son participes las personas, a partir de sus características, y las jerarquías que estos guardan para el estudio de sus identidades individuales y colectivas.

2.1.1. Estudios culturales en Yucatán. En el ámbito estatal han sido múltiples las investigaciones que han estudiado la cultura maya, en particular los aspectos del cambio y continuidad cultural. Referentes especiales son las investigaciones realizadas por Robert Redfield en 1941 sobre la influencia de las grandes poblaciones urbanas en las comunidades rurales y los procesos de cambio sociocultural. Otros trabajos citados por Lara y Guzmán (2014) son los realizados por Elmendorf (1973) respecto al papel de las mujeres en los procesos de transformación socio-cultural en la localidad de Chankom. En el plano de las investigaciones respecto a la relación de actividades económicas y cambios socio-culturales encontramos los trabajos de Thompson (1974),

Alice Littlefeld (1976) y Rosales (1988). En la década de los noventa resaltan los trabajos de Marie France Labrecque (1995) sobre las políticas de apoyo internacionales dirigidas a las mujeres del entorno rural yucateco; de Alicia Re Cruz (1996) sobre los efectos de la migración a Cancún en la población de Chankom; de Luis Vázquez (1999) sobre la identidad de los trabajadores de Cordemex en su cambio de rol de productores primarios a obreros.

Dentro esas mismas referencias encontramos los trabajos realizados a últimas fechas por Guzmán (2005) respecto a la identidad étnica y sus procesos de modificación, reproducción o cambio a partir de los procesos globales en contextos diferenciados; y los realizados por Lizama (2007) y Bracamonte, Lizama y Solís (2011), respecto a la situación actual de los mayas, la discriminación y los procesos de pérdida cultural que han sufrido.

Al ahondar en el análisis, en los estudios recientes sobre la temática podemos referir el realizado por Ramírez Carrillo (2002, 2006) respecto a los mayas yucatecos y su condición contemporánea desde una perspectiva socioeconómica. En él se afirma la existencia de rasgos culturales compartidos manifestados a través de la lengua así como de prácticas sociales y formas de organización comunes a dicha población. Sin embargo, se resalta las variantes regionales desarrolladas a partir de diversos factores histórico-geográficos. Las distintas variabilidades de ciertos rasgos asociados a la cultura maya como:

- 1) la “pureza” de la lengua maya o la habilidad en su manejo; 2) el uso o desuso de las prendas tradicionales (hipil bordado, rebozo en las mujeres y ropa de manta blanca y huaraches en hombres); 3) las realización de determinadas prácticas religiosas (gremios y fiestas al santo patrón de la población); 4) la práctica de la milpa, acompañada de los conocimientos y del culto a seres sobrenaturales asociados a esta; 5) el ejercicio de prácticas y rituales vinculados al ciclo de la vida como el *hetzme*⁵, el matrimonio, la enfermedad y la muerte y el culto a los muertos;

⁵ Es un rito de paso que simboliza la confirmación social de los papeles que por su sexo le corresponderá al niño o a la niña desempeñar. Tiene lugar en los tres primeros meses de vida si es niña y cuatro meses si es niño y significa “abrazar o aligerar la carga”; la edad al parecer simboliza el espacio social designado a cada uno de los sexos. La mujer al hogar que es el significado de las tres piedras del fogón; y el hombre al trabajo de la tierra que es lo que señalan las cuatro esquinas de la milpa (Guzmán, 2005, p. 321).

y 6) el mantenimiento o no de las estructuras de gobierno y organización social tradicionales (Ramírez Carrillo, 2002, pp. 53-54)

Son vinculados, por el autor, con el mantenimiento de la milpa maya a la cual considera el soporte fundamental de dicha cultura. Lo anterior, a partir de que esta otorga los elementos de subsistencia a sus portadores, mantiene las prácticas rituales y creencias referentes a los ciclos agrícolas que tienen lugar en ella y obliga a la generación de un sentido de comunidad y normas de convivencia vinculadas al acceso a los recursos y formas de producción vinculados a esta. En ese sentido, los desequilibrios en la milpa son interpretados como indicadores de desequilibrio de la comunidad y la cultura, al menos en su matriz tradicional, los cuales se ven reflejados en la identidad de quienes a ella pertenecen (Ramírez Carrillo, 2002, pp. 65-66).

En este mismo estudio, el autor ilustra las características socio-económicas de las regiones mayas en el estado: la ex zona henequenera ubicada en el centro norte; la hortocitricola del sur, la maicera del oriente y la ganadera del noreste del estado. En dicha ilustración, también se resalta los factores socio históricos y geográficos asociados a las diferencias en el mantenimiento, cambio y desaparición de los rasgos previamente mencionados en cada una de las regiones. Para el caso de la ex zona henequenera, en la cual se encuentra enclavada la localidad de estudio, se señala que en ella los elementos culturales mayas se encuentran muy transformados y las poblaciones que la integran podrían ser consideradas como zonas de transición, integración y desintegración de la cultura maya a la vida urbana contemporánea (Ramírez Carrillo, 2002, pp. 57 - 60).

La generación de dichos procesos de transformación cultural en la ex zona henequenera de acuerdo con el autor, corresponden a diversos fenómenos. En primera, a diferencia de otras regiones, el asentamiento, auge y declive del cultivo del henequén en la zona; lo cual propició un cambio de relación de sus habitantes con la milpa así como con los roles y prácticas a ella asociadas. Reflejado en la escasa población dedicada a ella⁶ y en la deficiente práctica de esta por quienes la realizan como una

⁶ De acuerdo al autor, quien refiere los indicadores económicos de los pueblos indígenas de México 1993, en dicho periodo el 40% de la población de la región se dedicaba a la pesca, 40% a al sector

actividad complementaria de subsistencia (Ramírez Carrillo, 2002, pp. 60-61). Lo anterior contrasta con lo señalado por Guzmán quien menciona que si bien la milpa ya no es considerada una actividad de económica de subsistencia es realizada como una práctica simbólica de manifestación de arraigo local (2005, p.255)

En segunda, al desplazamiento en la región de las formas de gobierno y organización tradicional, los cuales son persistentes en algunos poblados de la región maicera, a causa de la guerra de castas y a la posterior expansión de las haciendas henequeneras. Dicho proceso de diferenciación regional se profundizo en la década de los treinta del siglo XX a partir de la creación de una densa red de comunicaciones así como el aumento de escuelas⁷ y sistemas de salud en la zona, los cuales incidieron en la castellanización e incorporación de la población a la cultura nacional así como en la reducción del uso de prácticas de la farmacopea tradicional por parte de esta (Ramírez Carrillo, 2006, p. 79)

Aunado los fenómenos citados, Ramírez Carrillo (2006) menciona la incorporación de nuevos elementos, en el marco de la globalización, que han influido en los mayas y su cultura. En primera, es el caso de la migración, pendular o permanente, a los polos urbanos y turísticos. La cual aunada a la penetración de los medios de comunicación y consumo mundializados, en los entornos comunitarios, producen nuevos flujos tanto económicos, como de ideas y valores culturales externos los cuales trastocan las jerarquías, formas de organización y valores tradicionales con respecto a las expectativas de vida, ideales de consumo, prácticas sexuales, el atuendo, los espacios domésticos y los tipos de vivienda ideal. De acuerdo con el autor dichos aspectos, incorporados a la vida comunitaria, son vivenciados como prácticas y valores de la modernidad⁸, que ideológicamente orientan, aunque sea en parte, las aspiraciones de vida (p. 86).

servicios y comercio, 10% a la industria y solamente 10% a actividades agrícolas y pecuarias (Ramírez Carrillo, 2002, p. 63)

⁷ Ella Fanny Quintal Avilés señala que es a partir de este periodo en que se inicia el decrecimiento, que se mantiene hasta nuestros días, del porcentaje maya hablantes en la región (2005, p. 295)

⁸ El autor vincula la idea de modernidad con la novedad del presente que representa una ruptura con el pasado (Ramírez Carrillo, 2006, p. 89).

En segunda, es la incorporación de las maquiladoras en la zona, lo cual ha propiciado una feminización del mercado laboral y la retención de flujos de población. Ello ha generado una reconfiguración de las relaciones de género al interior de las familias y comunidades a la par de crear una incipiente cultura laboral obrera asalariada. Ambos fenómenos de acuerdo al autor han propiciado una profundización de las relaciones de mercado y de flujos de migración lo cual ha tenido como resultado procesos de crisis agrícola y con ello el empobrecimiento del campesino y la sociedad rural en su conjunto. Aparejado a ello, el autor identifica, un cambio significativo en los individuos y su cultura; en tanto que los primeros se movilizan a nivel material como simbólico en los órdenes de lo tradicional y lo moderno.⁹ Sin embargo, esta relación no es equivalente, al ser el segundo en el cual se encuentran más instalados.

Desde una perspectiva antropológica, el ya citado estudio de Guzmán (2005), documenta los aspectos simbólicos y materiales relativos a la cultura maya manifestados por los habitantes de la población de Ucí en el municipio de Motul. En el identifica dos ejes vinculados a la cultura e identidad étnica de dicho grupo. En primera, el sentido de reciprocidad y pertenencia del hombre para con la naturaleza, manifestado a través de la evitación de la destrucción, irracional o desmedida, de esta última y el agradecimiento por los bienes otorgados a través de un sistema ritual desarrollado a lo largo del ciclo agrícola. En segunda el conjunto de creencias, prácticas y rituales consideradas como “tradicionales”¹⁰. Entre ellas destaca la identificación de enfermedades tradicionales así como el uso de la llamada medicina tradicional así como la participación en rituales como el *hetzmek* o bautizo maya, el *hanal pixan* o ceremonia de los muertos y el *chaak chak* o primicia de los frutos de la milpa (pp. 309-311).

En el caso de la relación ser humano-naturaleza, y en particular con la milpa, la autora señala que esta se vio trastocada por la imposición del cultivo del henequén y la posterior diversificación de formas de subsistencia, en particular a través de la

⁹ Nolasco et al. (2005) señalan que no deben tomarse como sinónimos los conceptos cultura y grupo étnico, para el caso que nos ocupa el maya yucateco, ya que este último puede estar compuesto no solamente por una sino por varias culturas (2005, p. 269).

¹⁰ La citada autora refiere que dicho conjunto de elementos pueden ser considerados como la expresión de una visión particular del mundo relacionada a la vida de cotidiana de sus portadores y que se encuentra vinculada con aquellas que se suponen derivadas de los mayas prehispánicos (Guzmán, 2005, p. 311).

migración y trabajo en la maquila, a partir de su debacle. Dicha pluralización de mundos de vida a la par de la introducción de fertilizantes y herbicidas en la producción milpera ha propiciado un desarraigo de la lógica, hasta entonces, mantenida de relación con la tierra y los elementos simbólicos a ella asociados. En el estudio se documenta la disminución del conocimiento de seres sobrenaturales vinculados a la milpa así como la transformación de los diversos rituales realizados con respecto a ella; de los cuales únicamente permanece el *chaak chak* transformado en algunos casos a una ceremonia menor denominada *saka* (Guzmán, 2005, p. 271).

Con respecto a las prácticas y creencias relativas al diagnóstico y terapéutica utilizadas en la salud, la investigación citada, señala que esta encuentra variabilidades. En el caso del diagnóstico de alguna enfermedad 62% de los informantes señalaron únicamente utilizar para ello la medicina occidental y 38% una combinación de la medicina tradicional y occidental; con respecto a la terapéutica utilizada para su atención solamente 0.6% señalaron utilizar solo terapéutica occidental, 79% una combinación de ambas y 20.1% solamente la terapéutica tradicional. El declive de la utilización de la medicina tradicional como forma única de cuidado de la salud se asocia con diversos factores entre ellos: 1) la estigmatización de las prácticas tradicionales por parte de aquellos que se distancian de su identidad de origen; 2) la penetración de los servicios de salud en las localidades y 3) la disminución de curadores tradicionales¹¹. No obstante lo anterior, el uso de la terapéutica tradicional se mantiene, aunque solamente, en combinación con la occidental esto debido en gran medida a la lejanía de ciertos centros de salud especializados así como lo costoso del traslado y atención en los mismos (Guzmán, 2005, pp. 315-317).

En lo referente a las creencias y los rituales tradicionales el estudio señala un disminuido conocimiento y creencia con respecto a aquellos seres sobrenaturales, como los *chaques*, *aluxes*, *uayoob* y otros, vinculados al monte y la milpa, lo cual representa

¹¹ De acuerdo con la citada autora, el único caso que contrasta es el de las parteras quienes representan el mantenimiento de la medicina tradicional y son quienes han asumido algunas funciones curativas que desempeñaban anteriormente los *h'men oob* o curanderos y los yerbateros. A su vez, la mayoría de ellas han sido adiestradas técnicamente por la medicina moderna y registradas en un padrón por medio del cual son controladas por las instituciones públicas de salud (Guzmán, 2005, p. 316).

un deterioro con respecto al sentido simbólico de estos espacios. En contraste, se resalta la vigencia de determinados rituales, asociados con el ciclo de la vida, como el *hetzmek* y el *hanal pixan* cuya práctica fue referida por 79% y 96% de los entrevistados. En el caso del *hetzmek* la autora señala aspectos que pueden estar asociados con su vigencia tales como: 1) la incorporación de nuevos elementos a su práctica; como lápices, cuadernos y dinero; los cuales complementan a los ya tradicionales y responden a los cambios y nuevas expectativas de vida; y 2) la ausencia de algún tipo de sanción prohibitiva, a diferencia de los que ocurre con los ritos de la milpa, con respecto a su realización por parte de las diversas creencias religiosas existentes en la localidad. En lo relativo al *hanal pixan* se menciona que este mantiene elementos de la religión católica lo cual ha coadyuvado a su mantenimiento. La persistencia de los elementos mencionados, de acuerdo con la citada investigadora, reflejan la continuidad de una cosmovisión heredada y del fuerte vínculo entre el hombre y la tierra (Guzmán, 2005, pp. 321-325).

El estudio de Guzmán (2005) también aborda rasgos propios de la vida de las mujeres. De ellas destaca su importancia en la reproducción social y cultural de la etnia maya. Sin embargo, los cambios sociales en particular la migración masculina hacia los centros urbanos ha llevado a modificaciones de su rol tradicional. De acuerdo con su estudio 40% de las mujeres de la población citada se han insertado al mercado laboral de distintas formas. La más predominante es el servicio doméstico en la ciudad de Mérida. En dicha labor las mujeres casadas y madres solteras tienden a viajar diariamente o tres veces a la semana a la ciudad; distinto es el caso de las mujeres solteras sin hijos quienes tienden a permanecer de 15 a 30 días en el lugar de trabajo. El pago recibido es varía de acuerdo a la edad, tipo de permanencia y estrato social al que se sirva (p. 330).

Otra área en la que se han incorporado las mujeres es en el trabajo en las maquiladoras a partir de la instalación de estas en la región. La inserción en estas últimas se caracteriza por prolongadas jornadas de trabajo; con altas cuotas de producción a ser cumplidas; a la par de bajas condiciones de seguridad laboral y social. Sin embargo, a pesar de lo anterior esta alternativa les resulta más significativa que el

trabajo doméstico debido al mayor salario y la oportunidad de retornar diariamente a su localidad (p. 331).

Otro grupo de menor número se dedica al comercio ambulante, de productos provenientes de la milpa y el solar familiar, en el mercado local o en el de la ciudad de Mérida. Este se encuentra conformado por mujeres que generalmente utilizan el hipil y son hablantes de maya. Su dominio del español es el básico indispensable para poder realizar su venta y viajan diariamente de su localidad a los centros comerciales señalados. Esta incorporación al mundo de trabajo da lugar a reconfiguraciones en el rol femenino y sus relaciones en el contexto familiar y social. Entre los más destacables se encuentran para el caso de quienes son madres de familia el apoyo en las mujeres de la familia extensa o vecinas para el cuidado de los hijos y la posterior correspondencia a ello de la misma forma o en especie. Sin embargo, actividades como el lavado de la ropa y la limpieza de la casa se mantienen bajo su responsabilidad. Otro cambio es el menor grado de subordinación con respecto al hombre en el hogar en relación al mayor grado de aportación económica a la economía familiar. En el plano de lo cultural el abandono del vestido tradicional y el ocultamiento de la lengua materna así como la incorporación de nuevos patrones y prácticas de consumo, reflejan la reconstrucción identitaria que las mujeres han iniciado a partir de la pluralización de sus mundos de vida que ha tenido lugar con su inserción al ámbito laboral (Guzmán, 2005, pp. 330-334).

En correlación a lo expuesto, Máas Collí (2003) analiza los cambios en los procesos de transmisión de los valores tradicionales en adolescentes en la localidad de Huhí, Yucatán. En dicho estudio señala que en 1979 se enfatizaba la formación en los valores morales y en las prácticas culturales. Entre ellos identificaba la formación de los jóvenes en el trabajo, en las mujeres las labores domésticas y en los hombres el trabajo en la milpa, para el cumplimiento de sus futuros roles. En su estudio de forma particular resalta el régimen de formación moral y para el trabajo doméstico que recibían las niñas a partir de los 11 años. El cuidado de la fertilidad, reputación y

formación en las normas de comportamiento propias de las mujeres de localidad¹² eran acciones inculcadas de manera estricta y cotidiana por parte de las madres a las adolescentes. Dichas normas regulaban y restringían la interacción entre mujeres y hombres de tal forma que únicamente se permitían aquellas que se encontraran orientadas, de forma seria, hacia el matrimonio. Lo anterior apuntaba a la preocupación de los padres por formar a hijas aptas para el matrimonio y las tareas que este conllevaba, a saber, la responsabilidad del hogar y el apoyo al marido en la milpa (Máas Collí, 2003, p. 75).

Otro aspecto relevante en la formación de los adolescentes era la importancia que se le otorgaba a la buena conducta y al respeto. Estos eran inculcados a través del uso de códigos sutiles utilizados por los padres, ya sea un guiño o tosido, para darles a conocer que podrían incurrir en una falta; la cual sería castigada en correspondencia con la gravedad de la misma¹³. El respeto y la buena conducta al parecer no solo eran apreciados en el ámbito de lo familiar sino también en lo público. Esto se manifestaba, de acuerdo a Máas Collí (2013), en las normas sociales que le eran inculcadas a las niñas y niños para dirigirse a las personas grandes denominadas *Nukuch Máako 'ob*¹⁴; bajo esa categoría se consideraba a las personas mayores, a los padrinos, a los *Hmèeno 'ob*¹⁵, a los sacerdotes, las rezadoras y los maestros aunque estos últimos han tendido a perder dicha categoría.

De acuerdo con la citada investigadora la transmisión de los valores tradicionales de respeto y trabajo presentó a inicios del nuevo siglo un tras tocamiento a partir de diversos factores: En primera, la migración de los padres, a otras localidades,

¹²La autora señala que de acuerdo con las mujeres mayores de la población: “la mujer debía ser recatada, honrada, sencilla, respetuosa, alegre, trabajadora, servicial, comprensiva, tenía que aprender a sufrir y, al mismo tiempo, ser fuerte ante los problemas” (Máas Collí, 2003, p. 73)

¹³ El tosido significaba que el niño debía salir la habitación para no escuchar la plática que la madre entablaría con la visita y el tosido que no debía tomar algo ya era observado por la madre. Los castigos por tomar comida era el que no recibieran la misma y en caso de tomar dinero se les amenazaba con quemarles las manos en el comal para no volver hacerlo (Máas Collí, 2003, p. 73).

¹⁴ Personas que tienen un comportamiento ejemplar en la comunidad y que merecen respeto al final de sus vidas (Máas Collí, 2003, p. 48).

¹⁵ Sacerdote o curandero maya depositario de los conocimientos médicos mayas y reproductor ideológico de las concepciones de salud-enfermedad, así como de las prácticas rituales vinculadas al ciclo agrícola (Guzmán, 2005, p. 314).

para vender su fuerza de trabajo; la cual propició una falta de conocimiento y orientación, por parte de aquellos, ante las problemáticas enfrentadas por sus hijos. En segunda, la incorporación a la escuela de los niños y jóvenes lo que en conjunto con una actitud laxa de ciertas madres disminuyó la participación de aquellos en las labores del hogar. A su vez, la migración, a últimos años, por parte de las jóvenes a las ciudades para ejercer el trabajo doméstico y la falta del conocimiento del trabajo de la milpa, por parte de las madres, para poder transmitirlo a su prole han ahondado el debilitamiento de la socialización de los valores de respeto y trabajo (Máas Collí, 2003, s.f.). El apartamiento de los valores mencionados y la problemática de embarazos a edad temprana a él asociados; ha propiciado una búsqueda de resocialización de los mismos en las nuevas generaciones.

Esta dinámica cambiante a la que se han visto expuestos los pueblos mayas de diversas regiones; ha generado en ellos distintas formas de identificación y relación con otros grupos étnicos. En un análisis sobre las relaciones interétnicas del pueblo maya yucateco Quintal Avilés (2005) identifico como marcadores étnicos mayas: 1) al uso de la lengua maya, 2) los apellidos, 3) el vestido tradicional: hipil y alpargatas y 4) el conjunto de prácticas y creencias tradicionales vinculadas a la milpa. La discriminación a la que se enfrentan los mayas, principalmente aquellos que migran a las urbes y los asentados en la ex –zona henequenera, por parte de otros grupos étnicos ha generado procesos de abandono de dichos marcadores. Dichos procesos de relación interétnica a la par de los distintos fenómenos históricos de contacto y resistencia han influido en las múltiples formas que utilizan los diversos colectivos mayas para autodefinirse¹⁶. El etnónimo mestizo, común en el noroccidente de la Península, hace referencia al producto de la mezcla de dos razas la hispana y la maya así como de sus descendientes amestizados a quienes se reconoce a partir de la indumentaria. Este es generalmente utilizado por aquellos descendientes de los mayas con cierta instrucción profesional, el cual marca una diferencia con el término indio el cual presenta una carga

¹⁶ La citada investigadora señala que desde antes de la conquista los mayas a pesar de compartir una misma matriz cultural se auto perciben y nombran de forma diversa en las distintas regiones de la Península (Quintal Avilés, 2005, p. 364).

discriminatoria. Otro identificador utilizado en la zona es el de mayero el cual hace referencia aquella persona que habla la lengua maya independientemente de su origen étnico (Quintal Avilés, 2005, pp. 330 y 333). En contraste con lo que sucede en la ex zona henequenera en la que se tiende a pensar que los indios y mayas no existen; en el sur y oriente del estado los términos mestizo, mayero, maya, *macehual* e indio son considerados como aquellos que definen a un mismo tipo de personas (Quintal Avilés, 2005, p. 343).

En la relación entre escuela y cambio socio-cultural encontramos como referentes los trabajos realizados en primer término, por Mijangos y Romero (2006) respecto a la congruencia o falta de esta entre los elementos culturales ofrecidos por la escuela y aquellos previamente adquiridos por los alumnos en su hogar y comunidad. En dicho análisis se enfatiza la situación lingüística comunitaria y la implementada en los procesos de enseñanza aprendizaje y la relación de estos procesos con la situación de marginación del pueblo maya en el contexto estatal. En segundo término el trabajo realizado por Bracamonte, Lizama y Solís (2011) en el cual se analizan, a través de elementos estadísticos y etnográficos, los efectos que la escuela y su propuesta educativa ha generado a través de procesos de desplazamiento lingüístico en la lengua maya y en la situación identitaria actual de los mayas de Yucatán.

En esa misma línea, pero partiendo desde los procesos de socialización de niños de 4 a 5 años de una población de centro del estado; Villanueva (2012) realiza un análisis respecto de las transmisiones socio-culturales que tienen lugar en la comunidad, familia y escuela, considerando el carácter parcialmente ajeno a la población y sus intereses, de los fines y contenidos propuestos por la escuela. A este respecto, la autora identifica la no necesaria contraposición entre las transmisiones generadas en la escuela con las llevadas a cabo en la comunidad y familia, esto a partir de mecanismos de adaptación desarrollados por la comunidad con respecto a las enseñanzas promovidas en la escuela y los procesos de amalgamamiento, contraste y convivencia de las concepciones y significados externos con los saberes, haceres y cosmovisiones locales que tienen lugar en las aulas. A su vez la autora señala que el

análisis de los procesos de transmisión sociocultural necesariamente implica incluir a las instituciones, los mecanismos, los escenarios y los agentes que los llevan a cabo.

En contraste, en el análisis realizado por Reyes Domínguez (2015) sobre desigualdades educativas en Yucatán. La autora, quien retoma un estudio previo (Reyes Domínguez, 2012), señala la tensión existente entre las demandas escolares y las prácticas educativas familiares en dichos contextos. La investigadora refiere a que estas diferencias se deben en gran medida a la falta de un verdadero enfoque intercultural en los centros escolares y a la aún amplia presencia de pautas culturales asociadas a la población maya en las poblaciones estudiadas¹⁷. Las cuales ilustra al manifestar el papel otorgado en las familias a prácticas educativas como: la observación, más que a la explicación, la realización de actividades obligatorias (como participar en actividades agrícolas o domésticas), la priorización de las necesidades colectivas propias del núcleo doméstico sobre aquellas de carácter individual, así como la obediencia y respeto a los mayores; las cuales resultan distintas y contrastantes con aquellas promovidas en los centros escolares. A su vez la autora enfatiza que estas diferencias pueden generar un mayor distanciamiento, entre la cultura familiar y escolar, en aquellos casos donde existe desprecio y discriminación por parte de los docentes hacia los alumnos y su cultura lo cual deriva en la mayoría de los casos en fracaso escolar (Reyes Domínguez, 2015, p. 125).

En otro estudio, Mantilla (2011) da cuenta de las diferencias entre las prácticas presentadas por infantes de Hochtún, en el contexto escolar y el comunitario, entorno a la violencia. En él la investigadora analiza los tipos de interacciones desarrolladas por los menores en cada contexto y los factores a ellas asociados. En el entorno escolar señalo haber observado¹⁸ conductas de violencia sistemática entre desiguales, alumnos

¹⁷ Se refiere a una población periurbana y una colonia popular del sur de la ciudad de Mérida, en la cual la citada investigadora realizo su investigación doctoral sobre identidades infantiles. En él la autora ilustra las diferencias existentes en las poblaciones estudiadas con respecto a las percepciones y prácticas asociadas al ser niño desde la perspectiva de la cultura maya y como estas se interrelacionan con la escuela y otros aspectos del contexto (Reyes Domínguez, 2012, pp. 401-404)

¹⁸ La investigadora realizo la observación de una semana en un aula de quinto grado de primaria perteneciente a la localidad de estudio a la cual asistían infantes que participaban de manera previa en su estudio. En el caso de su observación, de los infantes, en el contexto comunitario fue de aproximadamente 8 meses al avecindarse en la colonia en que estos habitaban.

de distinto origen, y juegos de manos que derivaron en acciones de violencia producto del “relajo en el aula”. En contraste en el contexto comunitario identifiqué la escasez de juegos de lucha y combate; la predominancia de juegos cooperativos; la poca tolerancia al violencia verbal en la comunidad infantil y a la resolución pacífica de conflictos. En el primer caso, la autora, asocia estas conductas a la constante ausencia y escasa interacción de la docente con los alumnos¹⁹; la falta de una organización clara con respecto a los espacios, actividades y formas de calificación; así como actividades centradas en la copia, el trabajo uniforme, el cual propicia el fastidio en los alumnos, y la culpabilización de estos últimos por sus resultados académicos. En el segundo caso, la persistencia de la organización socio-espacial de la familia, vinculada estrechamente al fundo legal, es considerada, por la autora, como el principal factor asociado a las formas de relación, las cuales denotan escasez de conductas violentas, existentes entre los infantes. De acuerdo con la autora esta forma de organización propicia, a diferencia de aquella presente en contextos urbanos, la convergencia de familias emparentadas entorno a un solar común. En él las niñas y niños, de acuerdo con la autora, encuentran un espacio de socialización amplio el cual se encuentra enmarcado por tres características: 1) las relaciones de parentesco existentes entre ellos; 2) la relativa autonomía y autorregulación presente en sus interacciones y; 3) los criterios morales e ideológicos comunes al conjunto social bajo las cuales estas se presentan.

De forma vinculada, aunque desde un contexto distinto, Virginia Prieto (2007), realiza un análisis sobre los procesos de identificación étnica y socialización de los niños y jóvenes mayas en un albergue escolar indígena en Tiholop, Yaxcaba. En el resalta el mantenimiento intergeneracional²⁰ de elementos comunes de identificación étnica tales como: 1) el hablar la lengua maya, por ello auto identificarse como mayero,

¹⁹ En su investigación la autora las causas de estas ausencias correspondientes a la realización de otras tareas, no pedagógicas, por parte de la docente como: asistir a reuniones en la dirección, conversar con otros maestros, preparar las tortas para la tienda escolar. Estos aspectos, de acuerdo con la autora, resultan sintomáticos del aumento de la carga administrativa y de mantenimiento del centro escolar asignadas a los docentes.

²⁰ Para la identificación de estos elementos la autora realizó entrevistas con los niños y jóvenes residentes en el albergue así como con los padres y madres de familia de estos, en tanto los últimos son agentes importantes en la socialización de los primeros.

2) el ser gente del campo o campesino, lo cual relacionan con el trabajo de la milpa y en ocasiones con la pobreza y 3) la pertenencia a la localidad de origen. La investigadora atribuye dicho mantenimiento, a pesar de que los niños y jóvenes se encuentran fuera de su hogar, a la continuidad aún en el contexto del albergue de distintas estructuras de transmisión de la cultura de origen entre ellas: 1) la permanencia de los lazos familiares entre los miembros del albergue; al ser hermanos, primos o tíos quienes residen en este y además comparten una misma matriz cultural la cual recrean y amplían a través de sus interacciones; 2) la participación que los niños y jóvenes mantienen en la vida comunitaria local y sus actividades; las cuales se encuentran permeadas por costumbres, tradiciones y festividades ligadas a una cultura común²¹; y 3) la persistencia de la lengua maya como medio de socialización en los distintos ámbitos de la vida comunitaria.

No obstante lo anterior, la investigadora señala que los niños y jóvenes también manifestaron el conocer e interactuar con elementos y representaciones de otros grupos culturales en su vida cotidiana. Tal es el caso del consumo que realizaban de la música, novelas y programas de entretenimiento ofrecidos por los medios masivos de comunicación; el conocimiento de artistas, modas así como estilos de vestir y peinarse actuales; la utilización de las tecnologías de la información, la valoración que le otorgaban al inglés como forma para acceder a nuevas oportunidades así como la exposición a la lengua castellana y a contenidos nacionales en el caso de quienes estudiaban en la telesecundaria²² (Prieto, 2007, pp. 98 - 100). Sin embargo, dichos elementos no necesariamente son asumidos como propios de la identidad y prácticas

²¹ Entre ellas la autora resalta el hacer la milpa, el participar en la cacería, desyerbar, participar en las fajinas, desgranar el elote y preparar el nixtamal, atender a los animales domésticos, ir al molino, organizar el *hetzme* del hermanito, organizar y participar en las fiestas patronales de la Santa Cruz y la Virgen de Guadalupe, bailar jarana y “hacer como sapos” en el ritual del *chaa chak*, por mencionar algunos (Véase, Prieto, 2007, p. 101).

²² La investigadora señala la importante discontinuidad que ello representa para niños y jóvenes quienes recibieron formación en el preescolar y la primaria en su propia lengua, la maya, y las desventajas que ello represento en sus procesos de aprendizaje y de socialización con los docentes quienes únicamente dominaban la lengua castellana (Prieto, 2007, p. 98)

culturales que los identifican o en su caso son resignificados bajo la matriz cultural propia²³.

Las investigaciones anteriores permiten reafirmar la influencia y contenido que los marcos culturales, en sus distintos alcances y posibilidades, otorgan a los procesos de socialización e identificación de los individuos; a la par puede señalarse la influencia que estos últimos ejercen, de manera acotada, en los procesos de cambio y continuidad cultural. Esto último, a través de las interacciones y significaciones que llevan a cabo, bajo condiciones contextuales que promueven o constriñen su desarrollo.

Los estudios y enfoques aquí presentados respecto a la cultura nos ofrecen un breve panorama de la diversidad desde la cual, dada su complejidad, ha sido abordado dicho concepto. Este breve recuento nos permite identificar aquellas posturas más proclives para lograr una mayor comprensión del proceso de construcción de identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios a partir de los siguientes elementos a considerar: 1) La función de la estructura de relacional en que los Líderes Educativos Comunitarios se encuentran insertos en los procesos de construcción de identidad y práctica educativa; 2) Las prácticas y significaciones desarrolladas a partir de las pautas culturales aprendidas en diversos contextos y a través de su trayectoria personal, escolar e institucional en el CONAFE y 3) Los procesos de producción y reproducción cultural en los cuales su labor docente se desarrolla y de los cuales toman parte²⁴. Con el objetivo de poder englobar los elementos mencionados se considera pertinente la siguiente definición del concepto de cultura:

“Conjunto de formas simbólicas, esto es comportamientos, acciones, objetos y expresiones portadoras de sentido-inmersas en contextos

²³ Un ejemplo ilustrativo de estos procesos de re significación es aquel en el cual los adultos y jóvenes mayas identifican “el hacer milpa” las labores de albañilería o de otro tipo que realizan en los centros urbanos como Cancún y Mérida (Prieto, 2007, p. 92)

²⁴ La inclusión o no en la dinámica escolar de saberes y prácticas culturales mayas yucatecas en torno al ciclo de la vida (*hetz mek, hanal pixan*); agrícolas (*chaak chak, waji kool*), del medio ambiente (herbolaria tradicional), las festividades, de la tradición oral así como de las relaciones socio-generacionales entre otros; sirvieron como base para identificar la reproducción o no de procesos ya reseñados de exclusión y desplazamiento de la cultura maya en el contexto escolar e identificar su papel en la formación de la identidad y práctica del LEC ello a través del análisis de la trayectoria personal y escolar de este último así como su práctica educativa y las condiciones socio-institucionales de esta.

históricamente específicos y socialmente estructurados, dentro y por medio de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y consumidas” que se presenta en otras formas “objetivada en forma de instituciones y de significados socialmente codificados y preconstruidos; subjetivada en forma de habitus por interiorización y actualizada por medio de prácticas simbólicas puntuales” (Giménez, 1987, p. 37 y 1992, p. 27).

La presente definición, a nuestro parecer, posibilita abordar las dimensiones subjetivas y objetivas de la identidad de los Líderes Educativos Comunitarios y en particular el proceso socio-históricamente contextualizado a través del cual su construcción va teniendo lugar.

2.2. Identidad

Mercer señala: “la identidad sólo es un tema cuando se está en crisis” (1990, p. 43) esta no resulta en una simple aseveración sino en un reflejo de las dislocaciones generadas por el dinamismo y transformación propias de la actualidad las cuales, de acuerdo con diversos autores, (Bauman, 2003; Giddens, 1991; Hall, 2003) alteran de manera radical la naturaleza de la vida social afectando los aspectos más personales de nuestra experiencia incluyendo nuestra identidad.

Esta “crisis de la identidad” ha generado un vigoroso debate en las ciencias sociales (Hall, 2003). De acuerdo con Guzmán (2003), en su investigación realizada respecto a los mayas de Yucatán, la identidad en las ciencias sociales se ha estudiado desde dos grandes enfoques: el primero que define al actor como integrante de una identidad social desde una perspectiva etic, propia del investigador externo y el segundo desde una perspectiva emic que resalta la autopercepción del sujeto como autor de sus propias acciones y motivaciones.

La misma autora (2003, pp. 25-33) realiza un análisis desde las distintas ciencias sociales (sociología, psicología y antropología) en relación con el concepto de identidad. Desde la perspectiva sociológica y siguiendo a Dubet (1989) identifica tres dimensiones de la identidad: 1) como elemento de integración, 2) como estrategia de acción y 3) como compromiso. Dichas dimensiones interaccionan jerárquicamente a

partir de las condiciones del entorno social y las necesidades e intereses de los sujetos sociales. Desde la psicología percibe el carácter indisociable de lo personal y social en la constitución de la identidad. En el caso de la antropología señala el carácter problemático de su definición a partir de su relación con el concepto cultura, por lo cual se inclina por retomar la definición de Giménez (2000) la cual resalta a los repertorios culturales interiorizados como demarcadores de distinción en contextos específicos, histórica y socialmente estructurados.

A partir del extenso análisis realizado y la identificación de la plasticidad y dificultad para aprehender el concepto de identidad la autora opta por utilizar la perspectiva teórica del constructivismo fenomenológico, expuesta principalmente por Berger, Luckmann y Schutz en sus diversas obras. De esta perspectiva, la autora, retoma el concepto de “mundo de la vida”, el cual es abordado por Schutz (1962) y ampliado en un trabajo posterior realizado por dicho autor en conjunto con Thomas Luckmann. (1973)²⁵. Dicho concepto, establece una vía para aprehender el concepto de identidad a partir del conocimiento de la vida cotidiana y las interacciones a través de las cuales los individuos vivencian y construyen la realidad social. La autora señala al mundo simbólico como aquel que permite compartir y diferenciar formas de ser, pensar y actuar, a su vez señala al proceso de ir y venir que los individuos realizan de lo simbólico, a los objetos de construcción de pensamiento y lo estrictamente material, como una forma de acercamiento a la realidad que posibilita la comprensión de las acciones humanas y sociales, incluyendo la constitución de la identidad, sin detrimento de la influencia que las entidades mayores ejercen en estos procesos.

Una diferenciación en relación al estudio de la identidad étnica maya y la identidad social que podrían desarrollar o no los jóvenes que participan en el CONAFE bajo el rol de educadores es el nivel de la centralidad de cada una de ellas en la conformación del sujeto (Castells, 2010). En el caso de la primera inicia su desarrollo

²⁵El concepto de “mundo de la vida” retomado de *Lebenswelt* Husserliano es abordado por Alfred Shütz en su obra “El problema de la realidad social” (1962) al señalarlo como aquel mundo pre científico, unitario y compartido intersubjetivamente. Posteriormente en “Las estructuras del mundo de la vida” (1973), obra elaborada de manera conjunta con Thomas Luckmann, analiza su relación con elementos a él vinculados como la actitud natural generada a partir del mismo, sus diversas estratificaciones así como el conocimiento surgido a partir de él.

desde la socialización primaria y se conforma a partir de una matriz cultural cuya manifestación se despliega en diversos ámbitos de la cotidianidad de sus portadores. Dicha matriz cultural sirve de base a quienes la detentan en los procesos de significación de acciones y prácticas sociales, incluso culturalmente distintas (Bonfil Batalla, 1991), a través de las cuales se cimienta la identidad étnica así como aquellas identificaciones posteriores que se incorporan a la identidad ya existente. Cabe mencionar que en la actualidad debido a los múltiples flujos de personas, bienes e información de los cuales la población maya no está exenta. Los individuos que a ella pertenecen constituyen una identidad a partir de varios referentes culturales en una combinatoria con distintos grados de jerarquía.

En contraste el ejercicio del rol como educador de los Líderes Educativos Comunitarios se desarrolla en la socialización secundaria y en el contexto más acotado de lo institucional y comunitario, el cual configura determinadas características y funciones del mismo. Es de mencionar que a partir de estas características y funciones como punto de partida que el Líder Educativo Comunitario desarrolla relaciones, aprendizajes y prácticas sociales relativas a su labor de enseñanza. De ahí el cuestionamiento de la posibilidad de la generación o no de una identidad a partir de estos elementos y de la compaginación o no de esta con identidades previamente desarrolladas.

Dentro del mismo contexto estatal y dentro de la perspectiva sociológica se encuentra la investigación realizada por Vázquez (1999) respecto a la identidad colectiva de los desfibreadores de Yucatán. Este autor considera para fines de estudio a la identidad como una categoría analítica que alude a dos realidades: 1) La del individuo en sociedad y 2) La del observador que la contempla. En el caso de la primera realidad alude al proceso a través del cual los distintos individuos que conforman una sociedad la construyen de manera consciente o inconsciente. Es en el contexto de este proceso que tiene lugar la construcción de la identidad, la cual es influida por una doble dinámica: la de la transformación de la sociedad a través del tiempo y la de la permanente elaboración, reelaboración e internalización de los elementos producidos

por dichas transformaciones a partir de los cuales los individuos constituyen su identidad.

Siempre desde la perspectiva del individuo en sociedad el autor identifica a la construcción de la identidad como un macro proceso constituido por los procesos de: 1) la transmisión hacia el individuo de los elementos constitutivos de la identidad del grupo social al que pertenece, 2) la internalización de estos por parte del individuo, 3) la reelaboración que el individuo hace de estos elementos, y 4) la transmisión que realiza el individuo de estos elementos a otros individuos pertenecientes o no a su mismo grupo. Cabe mencionar que estos procesos no necesariamente se dan de manera aislada ya que se encuentran fuertemente entrelazados (Vázquez, 1999, p. 49).

Los procesos particulares de la construcción de la identidad se encuentran enmarcados en los momentos de producción y reproducción de la misma, los cuales necesariamente tienen lugar en la socialización. Es en la socialización primaria en que la producción de la identidad tiene lugar a partir de la transmisión de los elementos de la identidad del grupo a través de la familia, la escuela, la iglesia, el grupo mismo y la internalización que el individuo hace de estos reconociéndose así como un miembro del grupo y siendo reconocido como parte de este (Vázquez, 1999, p. 50-51).

En la socialización secundaria el individuo reelabora los elementos internalizados en la socialización primaria a partir de los nuevos elementos que va adquiriendo en las interacciones con otros individuos pertenecientes a otros grupos y el contacto con otras ideas, normas y sistemas. Una vez reelaborados el individuo busca transmitirlos tanto a los integrantes de su propio grupo como a los individuos con quienes interactúa cotidianamente (Vázquez, 1999, p. 51).

El proceso de socialización primaria da lugar a la identidad de origen la cual se identifica bajo dos dimensiones: micro y macro. La dimensión micro se refiere al acervo de saberes, actitudes, conductas, alternativas de acción y pensamiento que el individuo internaliza y configura en lo que se denomina como matriz cultural. La importancia de la matriz cultural se encuentra sustentada en la posibilidad que brinda al sujeto de transitar de la identidad dada por su propio cuerpo en relación al mundo definida como identidad natural (Habermas, 1981) hacia una identidad de roles los

cuales definen su pertenencia a las instituciones con las que ha adquirido alguna relación y, por ende, una determinada sociedad. La dimensión macro de la identidad de origen refiere a aquellos elementos étnicos, históricos, culturales que comparte con otros individuos que habitan en la misma región.

En complemento a la identidad de origen, se desarrolla la identidad ampliada, la cual representa los cambios que sufre la identidad de un individuo al interactuar con otros individuos y grupos sociales. Dichos cambios se encuentran representados por la reelaboración que el individuo realiza de los elementos que corresponden a otros sujetos y grupos sociales e incorpora a su identidad ampliando de esta forma los límites y significaciones de su identidad de origen (Vázquez, 1999, p. 53). Sin embargo, en la actualidad dichas fronteras, entre el marco cultural del grupo de origen y de otros en los que participan los individuos, resultan difusas en tanto que los individuos desde sus edades más tempranas reciben el influjo de elementos culturales de distintos orígenes²⁶.

En relación con la realidad de la identidad desde quien la observa y principalmente quien la observa científicamente, la identidad representa un recurso metodológico en el que el investigador se apoya en su análisis y explicación. Los primeros conocimientos que va generando el investigador en torno a la identidad de los sujetos de estudio son considerados como la identidad pensada en tanto que representa construcción teórico-metodológica. Una vez que el investigador identifica la base empírica a partir de la cual el individuo genera, externaliza su identidad y observa en la realidad los procesos de identificación y diferenciación que los individuos realizan de su identidad es cuando el investigador ha transitado de la aprehensión de la identidad pensada a la de la identidad vivida. Este proceso es necesario ya que la identidad no existe como tal en el mundo empírico y solo se manifiesta en el reconocimiento que el individuo hace de sí mismo, de su realidad y de aquellos con quienes comparte elementos que los identifican (Vázquez, 1999, p. 74).

²⁶ De acuerdo con Fornäs, el flujo y movilidad creciente de información, bienes e individuos genera una hibridación multicultural, que hace difícil posicionar a una persona en un grupo social único y fijo (2017, p. 29).

No obstante la identidad representa una abstracción conceptual en el caso de los Líderes Educativos Comunitarios presenta rasgos diacríticos (rango de edad, adscripción institucional, contexto de su labor) que si bien no agotan esta permiten el desarrollo de procesos de auto y hetero identificación entre quienes comparten estos elementos de identidad y quienes son observantes de ella.

En otros planos encontramos distintas revisiones al concepto de identidad, una de ellas la realizada por Bizberg (1989) quien analiza desde el posmodernismo el trayecto de la noción de individuo hacia la noción de sujeto, la cual se encuentra definida en parte por el concepto de identidad. En su labor analítica señala que la identidad representa:

...la acción del yo sobre sí mismo [que] constituye una historia, una historia a la vez objetiva y subjetiva, determinada por una acción sobre mí mismo y sobre el mundo. La acción del yo sobre sí mismo pasa a través de su acción sobre el mundo (Bizberg, 1989, p. 503).

En esta interrelación de mundo subjetivo, mundo objetivo y mundo social como referentes necesarios para la constitución de la identidad Bizberg retoma las ideas de Habermas al expresar que la identidad para constituirse necesita tanto de la acción social como de la reflexión. Logrando de esta manera la relación entre el mundo subjetivo (de la reflexión) y los mundos objetivo y social (de la acción).

Siguiendo esta misma línea Giménez (1996) en su ensayo La identidad social el retorno del sujeto a la sociología, señala que la teoría de la identidad emana en el marco de la teoría del actor social, surgiendo esta última como un contrapositionamiento a las corrientes de pensamiento que pretendían establecer la génesis de la acción del sujeto en causas psicológicas y sociales ajenos a este y sus posibilidades al introducir en sus análisis el elemento de la libertad.

De acuerdo con el mismo autor, la identidad en primer término representa la autopercepción subjetiva del sujeto sobre sí mismo. La presente idea se sustenta en la asunción de que el total de rasgos objetivos identificados por un observador externo no necesariamente definen la identidad de un sujeto; siendo que únicamente algunos de ellos, socialmente jerarquizados y codificados, son utilizados para definirse,

incluyendo aquellos objetivamente inexistentes e incluso tradiciones inventadas. La identidad, no obstante la importancia de los procesos de autopercepción en su constitución, necesariamente emerge y se afirma a partir de la interacción social cotidiana en la cual se construyen los procesos de subjetividad e intersubjetividad que permiten al sujeto reflexionar sobre sí mismo a partir de su identificación y diferenciación con los otros.

En un trabajo posterior Giménez (2009) identifica a la identidad como algo que es aprendido al no representar una cualidad inherente a las personas. Dicho aprendizaje se realiza a través de los procesos de socialización en el que el individuo adquiere los repertorios culturales que le darán sustento a dicha identidad. Otro aspecto resaltado por el autor en su análisis es la noción de la identidad individual como una unidad distinguible y temporalmente consistente conformada por: 1) la pertenencia a una pluralidad de colectivos, 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y 3) Una narrativa biográfica. El autor da particular preponderancia a las pertenencias sociales como elementos definatorios de la identidad.

Otras perspectivas contemporáneas en el estudio de la identidad son las propuestas por Castells y Jenkins. En el caso de Castells define a la identidad como “el proceso de construcción de significado sobre la base de un atributo cultural o conjunto de atributos culturales priorizados sobre otras fuentes de significado” (Castells, 2010, p. 6). Para este autor, tanto en los actores individuales y colectivos se expresa una multiplicidad de identidades las cuales derivan en consistencias o inconsistencias entre los procesos de auto-representación y acción social lo cual genera contradicción y estrés para los mismos actores. El autor establece una diferenciación entre roles e identidad señalando el carácter de normatividad institucional o social del primero y el de construcción de significado a partir de un proceso de individuación del segundo. No obstante, los roles institucionales y sociales establecidos pueden convertirse en identidades si el individuo los internaliza y construye su significado propio como ser a partir de ellos. Desde esta perspectiva un elemento clave en la definición de identidad es el concepto de significado al ser la identificación simbólica que el actor hace del propósito de sus actos, vinculando de esta forma la identidad con la acción.

Castells identifica tres tipos de identidad a partir de los procesos de construcción social de los cuales derivan:

1. Identidad legitimada: Introducida por las instituciones dominantes con la finalidad de extender y racionalizar su dominación.
2. Identidad en resistencia: Generada por aquellos actores en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, a partir de principios diferentes u opuestos a aquellos que permean las instituciones de la sociedad.
3. Identidad proyectada: Construida por los mismos actores a través de los materiales culturales que disponen y que redefine su posición en la sociedad a partir de su acción en búsqueda de la transformación de toda la estructura social (Castells, 2010, p. 8).

Al proponer estos tipos de identidad Castells no les otorga un carácter esencialista y a su vez enfatiza la importancia de los beneficios que les representan a los individuos a los que les pertenecen. En relación a su constitución, el autor, señala que las identidades en tanto su contenido simbólico y significado se encuentran en gran parte determinadas por quien las construye y con qué objetivo. Esta precisión resulta de particular importancia para identificar el caso de los Líderes Educativos Comunitarios cuyo ejercicio de un rol institucionalmente asignado por el estado mexicano puede resultar, a partir de las experiencias vivenciadas en el ejercicio de dicho rol, las relaciones inmersas en estas experiencias (institucionales y comunitarias) y las internalizaciones identitarias previas, en: 1) La internalización de dicho rol y su constitución en una identidad legitimada, 2) la transición a una identidad proyectada y/o 3) la falta del desarrollo de alguna de las anteriores.²⁷

Jenkins (2014) analiza a la identidad partiendo de su carácter aparentemente definido en la cotidianidad y la complejidad que va adquiriendo su definición en situaciones directamente relativas a ella. Desde su perspectiva, la identidad es un

²⁷ En el capítulo VII se ahonda en los atributos internalizados, resistidos y proyectados por las LEC, participantes en el estudio, en relación a su rol institucional así como la sanción social percibida con respecto a los mismos.

proceso activo abierto ya que a través del mecanismo de la identificación logramos clasificarnos a nosotros mismos y a los grupos a los que pertenecemos y aquellos a los que no. Los procesos de identificación presentan un componente cognitivo, el de la categorización el cual, de acuerdo a lo que Harvey Sacks denominó categorización de pertenencia, permite establecer las atribuciones de similitud o diferencia en torno a los distintos grupos permitiendo establecer nuestra pertenencia a unos u otros. No obstante, los procesos de identificación rara vez son neutrales ya que se encuentran establecidos en el marco de las relaciones y por lo tanto vinculados a los intereses de los individuos y a diversos componentes emotivos. Estos elementos constituyen jerarquías interactivas de identificación que se desarrollan a múltiples niveles (colectivos e individuales) por lo cual no son necesariamente consistentes a partir de su carácter negociable y flexible el cual se verifica en la realidad concreta. A partir de ello, el autor propone definir a la identidad como:

El proceso que denota la forma en como los individuos y colectividades son distinguidos en sus relaciones con otros individuos y colectividades y a la identificación como el establecimiento sistemático y significativo de relaciones de similitud y diferencia entre individuos y colectivos (Jenkins, 2014, p. 14).

Lo cual establece el carácter central de la similitud y diferencia como principios dinámicos en los procesos de identificación que tienen lugar en las interrelaciones humanas.

En el campo de las teorías sociales que vinculan la práctica y la identidad encontramos la obra comunidades de práctica de Etienne Wenger (2001); quien aborda las relaciones entre ambos conceptos a partir del fenómeno del aprendizaje. En el inicio de la mencionada obra, el autor plantea la indisociable relación entre la naturaleza del conocimiento, el conocer y el conocedor; los cuales define como de índole social y los establece como base a su concepción del aprendizaje en tanto fenómeno social que construye significaciones, prácticas e identidades interconectadas entre sí²⁸. La

²⁸De acuerdo con Giménez (2009) la identidad es algo aprendido al no ser una cualidad inherente a las personas.

construcción teórica elaborada por el mencionado autor, si bien se encuentra centrada en el aprendizaje, a nuestro juicio aporta elementos significativos para el estudio de la identidad de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios²⁹, los cuales a continuación se enuncian:

En primer término, el enlazar los procesos de construcción de, dos elementos centrales en el presente estudio, la identidad y la práctica a través de la noción de participación en comunidades de práctica³⁰. De acuerdo con el autor es en el compromiso con ciertas prácticas, como la de ejercer la enseñanza en el CONAFE, en las que obtenemos determinadas experiencias de participación las cuales son utilizadas por las comunidades en que somos partícipes para identificarnos (Wenger, 2001, p. 149)

Seguidamente, el presentar a la participación en comunidades de práctica como lo son el contexto comunitario e institucional en el cual se encuentran insertos los LEC, como el detonante a través del cual se generan y tienen lugar distintos procesos de construcción de prácticas, significaciones e identidades (Wenger, 2001, p. 149). De acuerdo con el mencionado autor, las distintas formas de participación en una comunidad de práctica generan distintas identidades³¹. Estas formas de participación se encuentran en gran medida definidas por las competencias³² que hemos adquirido a lo largo de nuestra pertenencia y participación en la comunidad de práctica. De ahí que el autor conciba al proceso de construcción de identidad en relación al despliegue que

²⁹ Los aportes teóricos elaborados por Wenger (2001), desde nuestra perspectiva, resultan complementarios a otras posturas socio-constructivistas, presentadas en este trabajo, sobre la identidad.

³⁰Una comunidad de práctica es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común (Wenger, 2001, p. 53).

³¹Etienne Wenger (2001) señala que una comunidad de práctica se encuentra generalmente conformada por tres tipos de participantes aquellos cuya participación es periférica, activa y central, lo cual implica distintas identidades y papeles en el proceso de transmisión de conocimientos en la comunidad de práctica

³²Para el autor el proceso de adquisición de competencias en la práctica por parte del participante representan ciertas implicaciones para éste en su relación con la comunidad de práctica y la práctica misma. 1) representa un compromiso mutuo en tanto la capacidad para tomar parte en las relaciones que constituyen a la comunidad, 2) la responsabilidad hacia un proyecto común a partir de las perspectivas creadas conjuntamente a través de los procesos de participación y 3) la negociación de un repertorio en tanto las referencias, memorias y experiencias adquiridas en la participación y que son modificables a través del tiempo (Wenger, 2001, p. 152-153).

los individuos realizan de determinadas competencias en situaciones de participación en la práctica, las experiencias personales y categorizaciones sociales generadas y el entretejimiento estratificado que se da entre unas y otras a partir de procesos de negociación de significado (Wenger, 2001, p. 151).

Por último, otro aporte de la teoría de Wenger es el definir a la identidad como un nodo de trayectorias de pertenencia, a distintos colectivos, las cuales interactúan y se influyen entre sí, generando entre ellas procesos de articulación o contraste. Cabe mencionar que, para el mencionado autor, una trayectoria de pertenencia implica distintas formas de participación y compromiso, competencias adquiridas así como atributos materiales y simbólicos vinculados a estas, los cuales son negociados a lo largo del tiempo (2001, pp. 158-159).

En el estudio de la identidad de los LEC este planteo es crucial, ya que el tener un sentido de trayectoria es un aspecto fundamental en la labor que realizan, en muchos casos este sentido se extiende más allá de su servicio social educativo, ya que muchos de ellos desean convertirse en maestros o simplemente contar con el apoyo económico para continuar sus estudios. Las diferentes trayectorias que cada uno posee les otorgan distintas perspectivas con respecto a su participación en el CONAFE. A partir de ello vivencian y significan su participación y las competencias adquiridas en el servicio social educativo; como elementos que forman parte de la trayectoria que desarrollan en la construcción de su identidad. En este marco las experiencias de aprendizaje y participación que vivencian los LEC pueden ser definidas a partir del involucramiento e identificación que generan dentro de la comunidad de práctica en que se encuentran insertos y la ubicación en su trayectoria personal identitaria.

2.2.1. Identidad étnica. Dentro de la tradición antropológica han surgido diversos posicionamientos, desde los cuales se ha abordado el estudio de la identidad étnica. Tales posturas han enfatizado distintos elementos característicos de esta. De acuerdo con Bartolomé (2006) estos posicionamientos se pueden clasificar en primordialistas, constructivistas, instrumentalistas e interaccionistas, de los cuales a continuación se enuncian sus aspectos principales.

La perspectiva denominada primordialista enfatiza la importancia de los lazos sociales vividos por el grupo, considerados como lazos primordiales, y su intensidad, entendida desde lo afectivo, en el proceso constitutivo de la identidad. Esta perspectiva incluye aquellas que consideran a los lazos de sangre y la ascendencia común como elementos orientadores de la acción a partir de los fuertes vínculos generados. Bartolomé (2006) señala que una de las principales críticas realizadas a esta postura es la falta de énfasis en las interacciones concretas y simbólicas con otros grupos étnicos en la constitución de la identidad propia del grupo y de sus miembros como pertenecientes a este.

La perspectiva constructivista enfatiza el carácter procesual y construido de las ideologías que dan sustento a la identidad étnica. Dichas ideologías se constituyen a partir de ciertos elementos concretos o simbólicos reales o imaginarios asumidos por la colectividad, considerados como referentes emblemáticos, los cuales son utilizados por la colectividad y sus miembros para identificarse y legitimarse ante otros grupos con los que se relacionan. Un señalamiento realizado a los posicionamientos que abusan de esta perspectiva es la no consideración del carácter no voluntario y comunitario de las representaciones colectivas que dan sustento a la identidad étnica, así como la historicidad que condiciona estas representaciones.

Representada por Glazer, Moynihan y Cohen la perspectiva instrumentalista considera a la identidad étnica y los elementos culturales que la constituyen, como recursos utilizados por la colectividad que los detenta para obtener determinados fines a través de la movilización política. Desde esta lógica, el grupo étnico se identifica como regido y organizado de acuerdo a las dinámicas propias de los grupos de interés. Esta postura no considera distintas axiologías culturales las cuales no necesariamente se encuentran regidas por la lógica de costo-beneficio.

De acuerdo con Bartolomé (2006) esta perspectiva estaría limitada para explicar las acciones de grupos étnicos, principalmente minorías, que asumen acciones no necesariamente ventajosas a sus intereses individuales en pos de mantener sus valores culturales.

Por último, está la postura interaccionista representada principalmente por Frederik Barth (1976) la cual enfatiza el carácter relacional de las identidades. De acuerdo con su planteamiento, las identidades son definidas por sus fronteras las cuales regulan los procesos de interacción a través de los que se adquieren los elementos culturales variables constitutivos de la identidad. Estos procesos a su vez generan categorías de auto adscripción, elegidas por los miembros del grupo y de adscripción señaladas por aquellos distintos al grupo, es por ello que desde esta perspectiva son necesarias otras identidades con las cuales contrastarse. Uno de los aspectos discutidos por Roosens (1989, en Bartolomé 2006) respecto a esta postura es su imposibilidad de definir el tipo de identidad generada únicamente a partir del concepto de frontera, es por ello que Govers y Verneulen (1994) recurren al concepto de conciencia étnica, siendo está de acuerdo con Bartolomé “la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida” (2006, p. 35). Esta permite la definición del “nosotros étnico” a partir de la conjugación de lo relacional y lo cultural.

A partir del análisis de estas distintas posturas teóricas Bartolomé (2006), señala que estas son enfoques de diversos aspectos de lo que podría ser definido como una teoría general de la identidad étnica. Para este autor la teoría elaborada por Cardoso de Oliveira podría cumplir esta función al integrar cada una de las perspectivas, enfatizando el carácter procesual e históricamente situado de la constitución de la identidad a partir de signos diacríticos, utilizados o no instrumentalmente a partir de una conciencia étnica construida a partir de las distintas representaciones del colectivo. Con base en estos elementos Bartolomé (2006) coincide con la definición de identidad étnica realizada por Giménez y señalada como:

...el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello

en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados...
(2000, p. 28).

Esta definición la amplía al equiparar el concepto de repertorios culturales con el de hábitos propuesto por Bourdieu (1990) el cual engloba los elementos orientadores de la acción cotidiana y de la distinción con respecto a otros grupos.

En el plano de los estudios empíricos relativos a la identidad étnica en el estado encontramos el realizado por Mijangos (2001) respecto la identidad maya de los pobladores de la localidad de Chacsinkín. Desde una perspectiva no esencialista el autor resalta el carácter dinámico e histórico de los procesos de construcción de la identidad étnica la cual coexiste simultáneamente con otras identidades. Los resultados de la investigación señalan que a partir de un pasado en común en el ámbito familiar los individuos adquieren los elementos concretos y simbólicos del ser maya, los cuales son validados a nivel social. Estos elementos se manifiestan en ciertos rasgos diacríticos como la lengua, el porte, la forma integral de vida en familia y el nosotros maya los cuales, de acuerdo con la investigación, son utilizados por los pobladores de Chacsinkín para identificar un ser maya en general y diferenciarlo de otros grupos. No obstante su identificación por los datos empíricos, el autor señala que estos rasgos, entendidos como manifestaciones culturales exteriorizadas, lejos de ser estáticos se encuentran en constante transformación a partir del curso de vida de la población maya.

Otra perspectiva respecto a la identidad étnica es la proporcionada por Liebkind (1999) en el análisis que realiza desde la psicología social. La autora parte de un balance entre los criterios objetivos y subjetivos utilizados para definir a la identidad étnica considerando los segundos como de mayor importancia. Este argumento se sustenta a partir del carácter cambiante de los rasgos culturales en que los primeros se basan y la mayor permanencia de los límites grupales a partir de las autoidentificaciones, de carácter subjetivo, que los individuos realizan con respecto al que consideran su grupo de pertenencia. Uno de los elementos que favorece estos procesos de autoidentificación es la creencia subjetiva de una ascendencia común. Para la autora la autoimagen de un individuo se conforma de dos componentes: la identidad personal y la identidad social, siendo esta última el conjunto de pertenencias grupales

que identifican al individuo y de la cual el componente étnico es la identidad étnica. La identidad social forma parte del autoconcepto individual; la distintividad positiva de acuerdo con Tajfel (1978) es el intento de generar un sentido positivo de nuestra identidad social a partir de la percepción favorable de nuestro grupo con respecto a otros.

La identidad étnica, al igual que las demás identidades, es identificada y valorada por los individuos a partir de procesos de categorización social. Esta herramienta cognitiva les permite a los individuos establecer un orden para su entorno social a partir de la posibilidad de agrupar a otros individuos de acuerdo a criterios de sentido propio (Liebkind, 1999). La categorización social encuentra un sentido preponderante en las interacciones generadas entre individuos de distintos grupos étnicos, ya que estas transitan del plano de lo interpersonal al plano de lo intergrupalo. Lo cual implica un proceso psicológico a partir del cual las conductas desarrolladas a lo largo del proceso de interacción son interpretadas y respondidas en términos de las identificaciones grupales creadas por los individuos a través de sus procesos de categorización social (Liebkind, 1999).

Es en este plano de relaciones interétnicas entre grupos mayoritarios y minoritarios y bajo la premisa de la posibilidad del desarrollo de una identidad bicultural que Berry (1990) propone cuatro estrategias alternativas de aculturación: 1) integración, 2) asimilación, 3) separación y 4) marginalización. En contraste con esta propuesta que aboga por la retención y alteración de ciertos marcadores étnicos en pos de la integración como forma de identificación con el grupo mayoritario o minoritario dominante, encontramos la propuesta desarrollada por Giles y Johnson (1987), denominada teoría de la identidad etnolingüística. En esta teoría se señala que, debido a la importancia que reviste para los individuos su identidad étnica, estos realizarán acciones para distinguirse favorablemente de los demás grupos a partir de elementos propios como la lengua. De acuerdo con estos autores, aquellos grupos para los cuales su lengua tiene un alto valor, desarrollarán estrategias de distinción psicolingüística.

Una vez abordadas las distintas alternativas de relación interétnica, Liebkind analiza la interrelación entre lengua e identidad étnica. En este ejercicio considera los

aspectos que identifican a la lengua como un importante símbolo de identidad étnica, siendo algunos de ellos: el entrelazamiento que la lengua realiza entre la identidad personal y la identidad étnica colectiva del individuo; su papel como instrumento a través del cual el individuo se nombra y nombra el mundo; la dependencia que tiene la educación de los infantes de la interacción lingüística y la influencia que tienen determinados usos de la lengua en la formación de una identidad como grupo. No obstante la manifestación de los aspectos anteriores, la autora señala que el grado de asociación que los grupos establecen entre su lengua y su identidad étnica depende de la centralidad que cada grupo le dé a su propia lengua y el contexto social en el que se encuentren inmersos. A modo de corolario, la autora enfatiza lo que podría entenderse como una paradoja: la deseabilidad de la existencia de un bilingüismo activo en los contextos interétnicos y el legítimo derecho de las minorías o mayorías en desventaja de permanecer lingüísticamente distintos. Esta postura refleja sintéticamente los principales posicionamientos desarrollados a nivel político y social en América Latina respecto a las identidades etnolingüísticas: 1) Una identificación o integración a la lengua dominante, siendo en este caso el español. 2) Una diferenciación con respecto al español y la identificación con las lenguas autóctonas (García, 1999, p. 241).

2.2.2. Identidad en educación. Al igual que otras ciencias, la educación no ha quedado exenta del estudio de la identidad, en particular la identidad docente es uno de los temas principalmente abordados. En este apartado realizaré una revisión panorámica de las investigaciones que han abordado el estudio de la identidad desde una perspectiva cualitativa. En un primer término presentaré aquellas relacionadas con el concepto de identidad docente; en segundo lugar, las que abordan la identidad como educadores de profesionales no docentes; por último presento aquellas que retoman la construcción social de la identidad docente.

Entre los estudios relacionados con la identidad docente podemos señalar que, en el ámbito anglosajón, resulta relevante el trabajo realizado en el 2004 por Beijaard, Meijer y Verloop quienes analizaron veintidós investigaciones sobre la identidad docente las cuales, de acuerdo con el contenido, se podrían agrupar en tres nudos temáticos:

1. Estudios en los cuales el foco estaba en la formación de la identidad profesional.
2. Estudios en los cuales el foco estuvo en la identificación de las características de la identidad profesional de los maestros tal como es percibida por ellos mismos o como es identificada por los investigadores a partir de los datos que ellos recogen.
3. Estudios en los cuales la identidad profesional fue (re)presentada por las historias que los maestros contaron y escribieron (p. 109).

Los mismos autores señalan que doce de los veintidós trabajos se encuadran en enfoques cualitativos con diferentes énfasis, con una tendencia clara a recoger información sea a través de entrevistas abiertas y en profundidad, sea recogiendo diarios personales. Es decir, en general, se centran en procedimientos que permiten reconstruir las narrativas individuales de los profesores sobre su oficio. En relación con los aspectos a considerar en futuras investigaciones los autores mencionan: el tener una mayor claridad en el uso de conceptos como ser e identidad, prestar mayor atención al rol que juega el contexto en la formación de la identidad profesional docente y, por último, identificar qué se considera como profesional en el estudio de la identidad profesional del docente.

En el ámbito latinoamericano el estudio de la identidad en el campo de la educación se ha abordado principalmente desde metodologías cualitativas teniendo como temáticas: la formación de la identidad profesional en la formación de futuros docentes (Roldan, 2009; Bedacarratx, 2012); el uso de historias de vida en la construcción de la identidad docente (Lopes, 2011); la identidad profesional en procesos de cambio educativo (Bolívar, Fernández y Molina, 2005) y la identidad vinculada con la práctica educativa (Arteaga y Pérez, 2009; Bustos y Saenger, 2009; Herrera, Jiménez y Vargas, 2011).

La investigación realizada por Arteaga y Pérez (2009), a través de la realización de entrevistas colectivas y análisis del discurso, abordan los factores que impiden la construcción de la identidad y práctica profesionales de los y las educadores de la calle que laboran en organizaciones de la sociedad civil en la Ciudad de México.

Encontraron entre ellos la falta de un perfil a partir de la formación heterogénea de los educadores, el trabajo aislado entre instituciones y la falta de reconocimiento profesional y social. No obstante, en relación a este punto los autores señalan que si bien no se cuenta con el reconocimiento de su labor por parte de la totalidad de la sociedad se cuenta, al igual de lo que percibo en el caso de los Líderes Educativos Comunitarios, con el reconocimiento y legitimación de la población a la que va dirigida su labor.

Roldán (2009) investigo, a través de una perspectiva interpretativa, los procesos relacionales y biográficos mediante los cuales se configura la identidad de los profesores indígenas de la región de Tulancingo, en el estado de Hidalgo, y las formas que estas afectan la educación brindada en los contextos indígenas. En su investigación la autora privilegia el estudio de los significados elaborados por los propios actores los cuales recopila a través de entrevistas a profundidad y a partir de ellos elabora categorizaciones respecto a las pertenencias y estrategias identitarias desarrolladas por los docentes.

El análisis de la influencia de la identidad docente en la práctica educativa es abordado por Herrera, Jiménez y Vargas (2011) en la investigación realizada a través de etnografías y entrevistas a profundidad realizadas con docentes indígenas de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. Sus hallazgos permiten identificar la percepción que tienen los docentes sobre su propio rol, el cual consideran difícil, especialmente cuando se carece de formación. En relación con la influencia que tiene la identidad en la práctica señalan que en su mayoría los docentes tienden a una práctica castellanizadora y solamente en aquellos casos en que estos han incorporado a su identidad experiencias de interculturalidad promueven estas en su práctica cotidiana.

En un análisis macro-micro a través del enfoque multirreferencial, Bustos y Saenger (2009) establecen la relación entre las políticas lingüísticas y educativas (macro) y los tipos de identidades que generan los dispositivos de formación profesional de los docentes los cuales se ven confrontados en su práctica educativa. Los resultados de esta investigación señalan los procesos de valoración de la experiencia, así como la identificación de las estrategias identitarias utilizadas por los

docentes a partir de la reflexión de la trayectoria y la constatación en el discurso de la oscilación entre las identidades atribuidas por la formación inicial y la realidad educativa que afrontan diariamente.

En lo referente a los estudios que abordan la construcción social de la identidad docente, Navarro (2011) analiza los procesos de construcción de la identidad profesional de estudiantes normalistas en su último grado de formación. En primer término, la autora hace una síntesis del concepto del “deber ser” del profesional docente a partir de la revisión de los documentos normativos que establecen el perfil docente. Seguidamente realiza una contrastación de este con las razones de elección de carrera, las representaciones sociales de la profesión y el grado de pertenencia al gremio docente manifestado por los jóvenes normalistas.

Entre los hallazgos identificados se encuentran las razones de tipo socioeconómico así como la influencia de los padres como principales elementos en la elección de carrera. Las diversas representaciones sociales construidas respecto a la profesión docente son aquellas que rescatan su carácter polivalente, ejemplar y transformador como las más relevantes. En cuanto al sentido de pertenencia, las prácticas docentes se identifican como un elemento que favorece éste a partir de ser el acercamiento a la profesión y a las tareas que conforman ésta.

Ramírez (2006), a través de un análisis las representaciones y procesos socio-discursivos, da cuenta del proceso de construcción de la identidad profesional docente de los maestros y maestras de las escuelas primarias del estado de Tlaxcala. Con el fin de atender el carácter dual y dialéctico del concepto de identidad, el autor establece como estrategia de investigación el realizar un análisis en tres campos de significado: el primero aborda la construcción socio histórica de la profesión; el segundo la identidad biográfica de los estudiantes de las normales y por último el análisis de la identidad colectiva. En el artículo consultado el autor presenta únicamente los resultados del análisis socio-histórico, el cual permitió identificar los imaginarios del “ideal del ser maestro” que van sedimentándose en la memoria de la sociedad y de los propios maestros, constituyéndose como un elemento normativo en la construcción de la identidad profesional docente.

En cuanto a los resultados obtenidos el autor señala como los principales: el identificar a las instituciones formadoras como un fuerte elemento configurador de la identidad docente; la relación de los atributos idiosincráticos de la profesión con una estigmatización de la misma y, por último, el discurso del profesionalismo como valor normativo central con el objetivo de lograr un mayor prestigio y estatus a través de la credencialización de la labor magisterial.

2.2.3. Identidad de los Líderes Educativos Comunitarios. En el presente apartado doy a conocer parte de las investigaciones realizadas en torno a la figura del Líder Educativo Comunitario (antes Instructor Comunitario) destacando el poco abordaje hasta ahora realizado de esta figura y su labor.

En 2006 como parte de un análisis realizado por el DIE³³ a las prácticas escolares y docentes multigrado. Justa Ezpeleta, en uno de los apartados, realizó una caracterización de los entonces IC en los cuales aborda su condición socio-económica, preparación académica y su relación con la localidad de servicio. En dicho apartado señala que los IC proceden de familias, cuyo estrato social, les impide solventar los gastos de educación media y superior; la mayoría de ellas se encuentran ligadas a labores del campo o aquellas del menos remuneradas en el sector de servicios; de igual manera presenta escasa escolaridad y en algunos casos presentan poco interés por que sus hijos cursen esta (2006, p. 149-150).

En relación a los IC identificó en su deseo de continuar sus estudios el motivo de su participación en CONAFE. Ligado a ello señaló que características personales como: “la voluntad de superación, cierta independencia, la capacidad para enfrentar situaciones desconocidas y la disposición para aprender” son aquellas que le orientan a aceptar las difíciles condiciones del servicio social educativo en la búsqueda de mejores condiciones de vida (Ezpeleta, 2006, p. 152). Con respecto a la trayectoria escolar de los IC subraya que en varios casos, la educación media superior, fue solventada en gran parte por los mismos jóvenes. Esto a través de becas por ellos gestionadas o mediante su participación en actividades remuneradas. En referencia a

³³ Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

su formación académica señala que no obstante las certificaciones, de educación básica y media, obtenidas; presentan una débil apropiación de los aprendizajes lo cual incide en su práctica educativa.

Con respecto a la relación establecida entre el IC y la localidad donde presta servicio; la investigadora señala que esta se encuentra en gran parte enmarcada por el universo cultural propio de la localidad. Al ser este el que prefigura los alcances y límites del accionar del IC; así como su posición de menor jerarquía y autoridad con respecto a los adultos. No obstante, su rol como enseñante le otorga una posición especial únicamente circunscrita al trabajo con los alumnos. Por ello, de acuerdo con la autora, la aceptación que el IC realice de las reglas de la localidad le otorgara el respeto de los pobladores y el eficiente desempeño de su función la legitimidad de su permanencia en la localidad. A modo de cierre, la autora señala el IC requiere una mayor formación para sustentar sus modos de trabajo los cuales, en ocasiones, contrastan con las creencias manifestadas por los padres de familia, quienes a la par cuentan con el respaldo de su posición social. Dichas posturas en no pocas ocasiones son acatadas por los IC no obstante contravengan su quehacer pedagógico (Ezpeleta, 2006, pp. 156 y 159).

Desde la perspectiva de la identidad como proyecto (Castells, 2010) Molina (2012) estudia los dispositivos de formación de los programas de educación comunitaria que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) implementa desde 1971 en las poblaciones menores a 500 habitantes. En su estudio enfatiza los esquemas de operación y participación dirigidos a los jóvenes de 15 a 27 años que prestan su servicio social educativo como Instructores Comunitarios o IC (ahora Líderes Educativos Comunitarios). Señala que ellos son responsables de implementar programas de educación básica y trabajo comunitario. Para ejercer dichas tareas reciben una formación inicial de dos meses y una formación permanente de una semana cada mes durante todo un ciclo escolar.

El modelo de formación basado en un esquema de cascada y entrenamiento en la práctica, tiene como objetivo el lograr en los jóvenes no solamente el dominio de los contenidos educativos, sino también la apropiación de la metodología multigrado, con

la cual desarrollan la habilidad para trabajar con niños de distintas edades, intereses y niveles de aprendizaje. Una de las asunciones que subyacen a esta metodología es el logro de aprendizajes a partir de la colaboración y cooperación. De acuerdo con la autora la utilización del modelo multigrado en la formación inicial de los jóvenes Instructores Comunitarios propicia situaciones de autonomía. En estas los IC muestran autodirección en la ejecución de sus tareas en función de sus objetivos propios. En la formación continua trabajan sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como en situaciones prácticas que se les presentan en la comunidad, como la participación en campañas de salud, acciones para apoyar a la comunidad o para iniciar procesos para obtener apoyos federales o estatales de programas compensatorios.

A partir de sus observaciones de los periodos de formación inicial y continua la autora argumenta que los instructores se encuentran “inmersos en un proceso de construcción de identidad” (Molina, 2012, p. 184). Este, de acuerdo con Castells (2010), refleja tensiones y contradicciones en las actividades individuales y sociales en que se involucran a partir de la pluralidad de identidades que tienen lugar en este proceso. No obstante, dichas tensiones y contradicciones, de acuerdo con la autora, forman sujetos activos que a través de su actividad de enseñanza se comprometen socialmente en una acción que va más allá del servicio comunitario. Esta actividad resulta significativa para su proyecto identitario y define al IC como actor social permitiéndole visualizar su práctica diaria en el futuro, siendo parte de la comunidad, continuando la educación de los alumnos y favoreciendo el desarrollo de la comunidad. A través de estas acciones los jóvenes crean “redes sociales” como formas de organización y cooperación para su logro. Dichas redes forman parte de “proyectos de identidad” que convierte a los Instructores Comunitarios en parte de un grupo de interacciones que buscan el bien común.

En relación cercana con la temática de la identidad encontramos el trabajo realizado por Madariaga Aguilar en (2008) quien realizó un estudio exploratorio de tipo descriptivo, en la zona CONAFE de los altos de Chiapas, con la finalidad de identificar rasgos a incorporar al perfil del, en ese entonces, Instructor Comunitario de la Modalidad de Atención a Población Indígena (MAEPI), en el proceso de recolección

de información utilizó entrevistas, encuestas y un curso taller. Entre los hallazgos obtenidos en su investigación se pueden señalar los siguientes: 1) La importancia de la edad de ingreso y nivel de estudio (bachillerato) para la ejecución de la labor de Instructor Comunitario. 2) La escasa participación de mujeres a partir de la falta de acceso a la educación por no considerarse como prioritaria. 3) La necesidad del dominio de al menos una lengua indígena así como del español para el desarrollo de las actividades de enseñanza. 4) La utilidad de las Guías de Orientación y Trabajo como material para el autoaprendizaje del Instructor Comunitario.

2.3. Práctica educativa.

El concepto de práctica educativa se diferencia del de práctica docente a partir de que este no solo tiene lugar en el aula, ya que implica procesos más amplios. En su propuesta de modelo de evaluación de la práctica educativa García Cabrero, Loredó y Carranza (2008) conciben a la práctica educativa como dinámica y reflexiva, que comprende los procesos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos e incluso, a diferencia de la práctica docente, la planeación de la enseñanza y la reflexión sobre sus resultados posterior a la intervención pedagógica realizada. Estos elementos resaltan que la práctica tiene un carácter consciente y orientado a fines los cuales guían la acción pedagógica.

En la investigación realizada respecto a la educación dirigida a la población maya Mijangos y Romero (2006) consideran la práctica educativa como constituida por los siguientes elementos: 1) Acción: en tanto que tiene lugar en un contexto dinámico en el cual educador y educando son influenciados por el exterior e influyen en este, a partir de su acción, generando una transformación y evolución de la sociedad. 2) Intencionalidad: siendo que es un acto con una finalidad y objetivo consciente y 3) Sistemática: a partir de la organización que se realiza de todos los elementos educativos para la consecución de los objetivos.

Los mismos autores señalan que la práctica educativa se encuentra conformada por el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual se halla necesariamente condicionado por el medio natural y sociocultural en el que tiene lugar. Estos planteamientos respecto al carácter de acción intencional y socioculturalmente situada de la práctica educativa,

coinciden con la propuesta de definición realizada por Gimeno, quien la señala como “una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social” (1998, p. 35). En complemento a estas perspectivas autores como Carr (1996) y Sañudo (1997) incorporan la interrelación entre teoría, práctica e intencionalidad, particularmente ética, a partir de considerar las significaciones o esquemas de pensamiento que acompañan a la práctica como elementos que la sustentan y le dan sentido, siendo que estos pueden ser tácitos o parcialmente articulados. Esta propuesta coincide con lo enunciado por Lizama y Solís (2008) al abordar el ejercicio docente de los maestros indígenas al considerar que la práctica educativa se encuentra organizada por las estructuras de pensamiento (mundo de vida) que el individuo se ha forjado a partir las experiencias que conforman su historia de vida. Otro planteamiento que coincide con la idea de los esquemas de pensamiento de carácter tácito como condicionantes de la práctica educativa es el realizado por Gómez Luis quien considera esta última como:

Un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean (2008, p. 31).

Es de resaltar que el proceso de solución en múltiples ocasiones es automatizado y no necesariamente eficaz, es decir, no se cuestionan las significaciones o teorías implícitas que subyacen a las acciones realizadas, ya que únicamente se delibera sobre las acciones a realizar ante dificultades nuevas respecto de las cuales no han interiorizado acciones a realizar y las teorías implícitas que las sustentan. El autor pone énfasis en el estudio de las teorías implícitas de los profesores como vía para la transformación de su práctica, a partir de la vinculación de estas con las teorías educativas formales, los aspectos instrumentales de su práctica y los objetivos a alcanzar. La importancia del análisis a través de la reflexión de los aspectos subyacentes, entendidos como significados o esquemas de pensamiento, a la práctica, como señala Carr (1996) es un aspecto necesario para la transformación de la práctica,

siendo su carácter intencionadamente (trans)formativo dado que los individuos que en ella participan son quienes le dan su talante de educativa.

Desde una perspectiva histórica Álvarez-Álvarez (2015) realiza un análisis de las relaciones entre teoría y práctica educativa, identificando las problemáticas que han generado un proceso de ruptura entre ambos, así como aquellas propuestas implementadas para su atención. En el estudio se identifica a la falta de consenso respecto a ambos conceptos como un factor en su distanciamiento. Es por ello que la autora realiza un ejercicio de contraste entre diferentes definiciones del concepto de práctica educativa (García; 1996; Gimeno, 1998; Clemente, 2007) y un proceso de reconceptualización de la misma, identificándola como: “El repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en sus centros de trabajo, y más concretamente, en las aulas” (Álvarez-Álvarez, 2015, p. 175). Uno de los aspectos reiterados en la investigación es el saber generado a través de la práctica educativa, el cual se acumula en forma de experiencia, la cual es utilizada a lo largo de la trayectoria profesional docente, pero escasamente se registra y estructura como vía para generar conocimiento sobre la propia práctica.

Las culturas profesionales y contextos educativos propios de la universidad y de la educación básica han propiciado un mayor énfasis en la formación de conocimientos en la primera y en la acción docente y procesos de enseñanza aprendizaje en la segunda, propiciando un distanciamiento entre ambas. Ante lo anterior la autora señala, siguiendo a Rockwell (2009) y Elliot (2010), la preocupación actual por la generación de un saber estructurado y fundamentado que sustente la práctica educativa de los profesores. Ante ello, el estudio propone una formación inicial y continua que propicie la formación del docente como investigador a través de modelos de análisis de la propia práctica (Kemmis y McTaggart, 1982; Porlán y Rivero, 1999; Rozada, 2007) y el establecimiento de vínculos de comunicación y cooperación entre academia y docentes (Huberman y Levinson, 1988; Korthagen, 2007). El estudio concluye señalando la pertinencia del análisis por parte de los profesores de sus teorías y prácticas, ante la emergencia de reformas y mecanismos de control desarrollados para supervisar la labor docente, como forma de emancipación y desarrollo profesional.

Desde una perspectiva de inclusión cultural Esteban-Guitart y Saubich (2013) proponen la incorporación de las formas de vida (familiar y comunitaria) de los alumnos en la práctica educativa escolar a través del paradigma de los fondos de identidad, la cual se encuentra sustentada en la teoría sociocultural de Vigotsky. La propuesta parte de las relaciones de continuidad y discontinuidad entre escuela y la familia. Una vertiente analizada es la transición de los conocimientos familiares (espontáneos) a los escolares (científicos) en la cual se observa una transición más directa hacia estos por parte de los grupos culturalmente dominantes en relación a grupos culturalmente minoritarios o aquellos que son minorizados, como es el caso del pueblo maya, a través de procesos generadores de desigualdad social.

Broker (2003) señala como generadores de estas diferencias a factores de carácter implícito, como las etnoteorías o concepciones sobre la educación que son compartidas entre el grupo dominante y la escuela. Entre los alumnos cuya socialización tuvo lugar en grupos culturalmente minoritarios, el no compartir aspectos implícitos de la cultura escolar, los coloca en una situación de desventaja al tener que enfrentar situaciones de interacción que les resulten extrañas y que impliquen la renuncia de elementos culturales adquiridos en el contexto familiar-comunitario. Ante la distancia socio-cultural entre la escuela y los alumnos de orígenes distintos a la cultura dominante los autores proponen el paradigma de los fondos de identidad como alternativa para generar su acercamiento. El concepto fondos de identidad al que refieren es definido como “aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 201).

Los autores identifican cinco tipos de fondos de identidad: “1) Fondos geográficos de identidad. 2) Fondos sociales de identidad. 3) Fondos culturales de identidad. 4) Prácticas de identidad y 5) Fondos institucionales de identidad” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 201). Los cuales son adquiridos socialmente, para ser incorporados a la identidad y para ser utilizados por los individuos como dispositivos para entender el mundo y regular su conducta en él. Con la finalidad de identificar los

fondos de identidad presentes en los alumnos pertenecientes a minorías culturales se propone la utilización de la multimetodología autobiográfica extendida (Esteban-Guitart, 2012) retomando de la misma las técnicas de “dibujo identitario” y “círculo significativo”.

De acuerdo con los autores la recopilación de los dispositivos culturales propios del alumnado permitirá reconocer sus intereses, destrezas y saberes, constituyéndolos en recursos pedagógicos para optimizar los aprendizajes. A partir de la utilización del paradigma de los fondos de identidad, se plantean la base de una estrategia de gestión de la diversidad sociocultural que mejore las relaciones familia-escuela a partir de la incorporación de las experiencias y modos de vida de los alumnos en la práctica educativa cotidiana.

Desde una perspectiva social Etienne Wenger concibe a la adquisición y desarrollo de la práctica, incluyendo la práctica educativa, como un fenómeno de aprendizaje que se da en contextos de participación. Para este autor la adquisición de una práctica se encuentra mediada socialmente, es decir en interacción con quienes tienen más experiencia en la misma, y se desarrolla en las situaciones de acción propias para su despliegue (2001, p. 57).

Desde esta perspectiva la adquisición y compromiso con una práctica, por ejemplo la educativa, implica la participación, aunque sea de manera periférica, en una comunidad, denominada de práctica; el desarrollo de una trayectoria y un repertorio en relación a esta (Wenger, 2001, p. 152-153). El repertorio y competencia desplegados en el ejercicio de una práctica dentro de contextos de participación, genera determinadas identificaciones personales y sociales en los individuos que los poseen (aprendiz/experto), lo cual influye en su participación y compromiso con respecto a la práctica y la comunidad que lo detenta (Wenger, 2001, p. 157). Otro aspecto señalado por el autor es carácter dialéctico de la relación práctica e individuo; al identificar como los individuos reproducen y transforman las prácticas que han ejercido así como la historia de estas, a la par que las prácticas, al ser internalizadas, transforman y definen la identidad de los individuos personal y socialmente (Wenger, 2001, p. 153).

Por último, Vásquez Bronfman siguiendo la perspectiva del desarrollo de la práctica en contextos reales, destaca la distancia existente entre las representaciones formales de la práctica, propia de manuales de procedimiento, generada para su enseñanza y las prácticas reales, al encontrarse estas últimas constituidas por conocimientos tácitos, los cuales no son transferibles. No obstante, si pueden ser adquiridos a través de la práctica misma (2011, p. 60).

2.3.1. Práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios.

En relación a los estudios realizados con respecto a la práctica educativa de los IC ahora LEC o aspectos vinculados a ella; identificamos los realizados por Gómez Zermeño (2010) con respecto a las competencias interculturales de los IC; el análisis de la eficacia escolar de escuelas comunitarias en Oaxaca llevado a cabo por Cruz-Avendaño (2016) y el estudio de los procesos de enseñanza bajo el modelo ABCD realizado por Juárez-Bolaños y Lara-Corro (2018). Los cuales exponemos a continuación en mayor detalle.

En 2010 Gómez Zermeño realizó un estudio exploratorio–descriptivo sobre competencias interculturales de los Instructores Comunitarios de la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), en la región de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En su investigación utiliza un método mixto de triangulación convergente, incluyendo el uso de la etnografía con la finalidad de obtener información referente al programa de formación docente y profundizar en aspectos socioculturales propios de los instructores comunitarios y el contexto donde ejercen su labor educativa. Los resultados obtenidos permitieron identificar el desconocimiento de estrategias de enseñanza–aprendizaje para atender contextos multiculturales por parte de los instructores comunitarios, así como el desconocimiento sobre cómo las características culturales y lingüísticas de los alumnos influyen en la parcialidad de los instrumentos de evaluación. Otro aspecto identificado fue la falta de conocimiento de estrategias pedagógicas para fortalecer los conocimientos de los instructores comunitarios en relación con la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos.

Desde la perspectiva de la eficacia escolar Cruz-Avendaño (2016) realizó un análisis, con una metodología mixta, de los factores que a nivel escuela, docente y

alumnos inciden en esta. Uno de sus principales hallazgos, en la dimensión cuantitativa de su estudio, fue la diferencia significativa entre la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los IC de segundo año con respecto a los de primer año. Lo anterior a partir de la mayor cantidad de tiempo que dedican a las actividades dirigidas a promover aprendizajes en los alumnos así una mayor cantidad de habilidades de enseñanza las cuales son manifestadas con mayor frecuencia (2016, pp. 108-112).

De acuerdo con la información obtenida en la dimensión cualitativa del estudio, se identificó a las experiencias vivenciadas por los IC durante el primer año de servicio como aquellas que fortalecen su auto concepto como docentes, así como su sentido de madurez y auto-eficacia con respecto a su práctica educativa. Esto a partir de las herramientas que dichas experiencias les han otorgado para afrontar situaciones adversas tanto en clase como la comunidad. En contraste los IC de primer año, con su corta edad e inexperiencia, se afronta a diversos retos, para los cual su formación inicial no los ha preparado, como el manejo de la conducta de los alumnos en el aula o bajos niveles de lectura y escritura. La dificultad que presentan para su atención en no pocas ocasiones deriva en frustración y la aplicación de estrategias mecánicas de enseñanza (Cruz-Avenida, 2017, p. 9).

En lo relativo a la relación de los IC con los padres y madres de familia de sus alumnos, los datos obtenidos, identificaron la importancia del apoyo de estos para la permanencia del IC en el servicio. En correspondencia a ello es esperado que el IC acate las reglas comunitarias y cumpla con los plazos y deberes asignados a su función. Con respecto a la enseñanza, la información del estudio señala, que los IC perciben el alto valor que los padres de familia otorgan a la disciplina implantada en el aula así como la asignación de tareas para la casa; esto a partir de la asociación que realizan de estas con una buena enseñanza. Otro aspecto señalado es el carácter dinámico de esta relación, en tanto que esta puede volverse más horizontal y cercana a partir de la adaptación que el IC logre en la comunidad así como de su mayor experiencia manifestada en el aula. Lo cual puede derivar en un mayor apoyo manifestado por

padres de familia a las propuestas realizadas por los IC (Cruz-Avendaño, 2016, pp. 121-122).

En un marco más cercano, en cuanto a temporalidad y condiciones, al presentado en este estudio. Juárez-Bolaños y Lara Corro (2018) realizaron el análisis de los procesos de enseñanza bajo el modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y Dialogo (ABCD)³⁴ en dos primarias multigrado. En el identificaron las distintas prácticas, limitantes, innovaciones y aportes que presenta el trabajo en el aula de las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA)³⁵; como principal actividad propuesta por el ABCD. Una limitación observada a los principios del modelo y las posibilidades de aprendizaje fue la designación previa por parte del personal del CONAFE de las UAA a trabajar, lo cual contraviene a la oportunidad de partir de los intereses del alumno como base del aprendizaje. En el trabajo de las UAA identificaron la coexistencia de prácticas tradicionales como innovadoras; en el caso de las primeras la utilización del copiado en particular al momento de identificar el trayecto de aprendizaje en que se encontraban. Otro aspecto identificado fueron las limitantes para que los alumnos implementaran procesos de investigación e indagación ante la insuficiencia de los recursos bibliográficos y tecnológicos para ello.

En relación a los testimonios recopilados de los LEC en cuanto a las dificultades para el trabajo de las UAA; ellos enunciaron la complejidad para poder organizar el trabajo de las UAA de forma personalizada, esto a partir de las demandas de atención manifestadas por los alumnos. Lo anterior llevo a que optaran a trabajar estas de forma grupal. Esto a su vez coincidió con la dificultad de los alumnos más pequeños para realizar la tutoría a sus pares de edad en contraste con los alumnos de más edad que identificaban y llevaban a la práctica los fines de la tutoría. De acuerdo con los autores de esta investigación esta representa una oportunidad para enfatizar en la formación de los LEC las bondades de la tutoría entre alumnos de distintos grados e incluso niveles

³⁴ El modelo señalado es el implementado por el CONAFE desde 2015. Sobre sus principios, características y lineamientos de implementación se ahonda en el apartado correspondiente en el capítulo 4 de esta tesis.

³⁵ Estrategia didáctica para el abordaje de los contenidos curriculares a través de acciones de tutoría o estudio autónomo; su estructura y forma de implementación se detalla a profundidad en p. 114.

escolares así como padres de familia. En este último caso, el ejemplo citado por los autores refleja la mayor fluidez de la comunicación entre una madre (tutora) y alumno (tutorado) así como el compromiso por lograr la comprensión del contenido a través de las preguntas, ejemplos y analogías planteadas por la tutora.

Entre las áreas no aprovechadas en el trabajo de las UAA, los autores señalan, la falta de incorporación de los conocimientos tradicionales, en tanto que detentan igual validez que los científicos, de los cuales existen en el ámbito comunitario múltiples posibilidades para el acceso a este así como para su incorporación al trabajo en el aula. Con respecto a los aportes e innovaciones en el trabajo de las UAA el estudio citado resalta las interacciones que entablan quienes participan la tutoría para fomentar la participación y comprensión de todos los que participan en ella. Es de esta forma que se brinda un panorama de las investigaciones vinculadas a la práctica de los LEC, no obstante su articulación con los otros constructos aquí abordados a continuación se expone.

La revisión de los distintos estudios de corte teórico y empírico desde donde se han analizado los conceptos de cultura, identidad y práctica educativa permiten identificar la interrelación e interdependencia existente entre estos. En el caso de la cultura se le identifica como el cimiento a partir del cual se constituye la identidad, esta a su vez representa el mecanismo a través del cual la cultura se reproduce y la práctica educativa es considerada como el conjunto de acciones e interacciones que permiten la objetivación y externalización de los componentes culturales que conforman la identidad del educador y que guían en última instancia los procesos de transmisión cultural que tienen lugar en la escuela.

Al encontrarse estos tres elementos tan íntimamente relacionados en la definición de las acciones que lleva a cabo el educador y de los elementos transmitidos a través de ellas. Resalta la importancia de su abordaje para lograr una mayor comprensión respecto a los procesos educativos y culturales que tienen lugar en la escuela.

La revisión de las investigaciones realizadas en relación con los Líderes Educativos Comunitarios permite observar la ausencia de estudios sistemáticos que

articulen la identidad que los identifica, su proceso de constitución y externalización, y las acciones e interacciones desarrolladas en su práctica educativa, es por ello, y dada a su importancia como educadores de niños indígenas en áreas marginadas, que en los siguientes apartados se presenta el diseño metodológico utilizado y hallazgos obtenidos en el estudio de su identidad y práctica educativa.

Capítulo III

Marco metodológico

En este apartado se describe el enfoque, método y estrategias de acceso, acopio y análisis de información utilizados en la presente investigación. Para ello en primer término se presentan brevemente las características del fenómeno de estudio³⁶ y las distintas aproximaciones metodológicas desde las cuales ha sido abordado. Seguidamente se da a conocer el enfoque y método abordados así como los argumentos que sustentaron su elección. Posteriormente se explicitan las técnicas de acopio de información implementadas: observación participante, entrevistas exploratorias y semi-estructuradas, por último el análisis de los documentos vinculados al fenómeno de estudio. De igual forma se exponen los criterios utilizados en la selección del contexto, las fases de la investigación realizadas, los informantes elegidos, los procedimientos llevados a cabo durante el ingreso y desarrollo del trabajo de campo así como del análisis de la información obtenida.

3.1. La etnografía como vía de estudio de la identidad y la práctica educativa

Desde nuestra perspectiva y en consonancia con otros autores (Vázquez, 1999; Mijangos, 2001; Wenger; 2001) la identidad es un proceso con dimensiones subjetivas y objetivas que se desarrollan en lo social y se encuentran enmarcados en una cultura específica la cual se modifica a través del tiempo a través de las acciones de los individuos que en ella son participes. De acuerdo con Wenger (2001) la identidad es un proceso co-construido, el cual tiene lugar cuando las personas aprenden y se conciben como participantes. Este proceso, de acuerdo con el mismo autor, se sustenta en los siguientes supuestos: 1) El aprendizaje como proceso mental mediado culturalmente el cual transforma a las personas a partir del desarrollo de nuevas significaciones y 2) el sentido de pertenencia adquirido a partir de la participación en prácticas específicas.

Es de señalar que la identidad no únicamente se construye a partir de la auto-identificación y sentido de pertenencia construido por el propio individuo ya que como señala Giménez (1997) toda identidad requiere de la sanción y reconocimiento social

³⁶El proceso de construcción de identidad, en el caso particular de esta investigación el proceso de construcción de identidad de los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE Yucatán.

para su existencia. Este proceso de reconocimiento social de la identidad tiene lugar a través de las interacciones sociales, de ahí su carácter intersubjetivo y relacional, en las cuales se dan los procesos de negociación entre el auto reconocimiento que genera de sí el individuo y los hetero reconocimientos que otros desarrollan de él (Giménez, 1997). Es en estos procesos de participación y contraste en los cuales, a nuestro parecer y en consonancia con los autores mencionados, se establece la ligazón entre práctica e identidad a partir de los significados construidos por los sujetos, los cuales orientan sus prácticas y sustentan su identidad.

En el campo de las ciencias sociales, el estudio de la identidad de los educadores ha presentado diversas vertientes metodológicas, dentro de las cuales destacan en número las de índole biográfico-narrativo (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Arteaga y Pérez, 2009; Roldán, 2009 y Madueño-Serrano, 2014). Estas han centrado sus pesquisas en la identificación de los procesos de construcción de identidad, desde la perspectiva discursiva de los docentes. Sin embargo, dentro de los estudios citados existen diversos matices en la aproximación empírica que realizan al objeto de estudio, los cuales se describen a mayor profundidad en los siguientes párrafos.

En el meta-análisis realizado por Beijaard, Meijer y Verloop (2004) se identificaron tres tópicos centrales en torno a los cuales se agrupaban las investigaciones analizadas: 1) la formación de la identidad profesional, 2) características de la identidad profesional y 3) la representación de la identidad profesional. Nueve de los estudios analizados abordaron el estudio de la formación de la identidad de diversos tipos de docentes; aquellos sin formación de base, estudiantes de docencia en etapa de prácticas profesionales, docentes formados en el extranjero y de asignaturas disciplinares específicas

Los estudios analizados, por los citados autores, se llevaron a cabo desde distintos enfoques metodológicos: cinco a través de historias de vida (dos mediante portafolios y diarios autobiográficos y tres mediante entrevistas a profundidad); dos mediante análisis teórico, uno mediante estudio de caso y uno más a través de la etnografía. Las investigaciones partir de sus características fueron catalogadas como de pequeña escala y a profundidad. La recopilación de datos, en la mayoría de ellas,

fue de tipo abierto; esto con el objetivo de construir categorías emergentes. Los hallazgos obtenidos en ellas caracterizaron a la formación de la identidad profesional bajo estas premisas: 1) un proceso en curso a lo largo del tiempo; 2) un constructo cuya elaboración necesariamente implica al docente y al contexto, 3) un conjunto conformado por distintas sub-identidades que interactúan de forma dinámica y 4) un proceso activo en el cual la agencia del docente es fundamental (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p. 122). En relación a las limitaciones de las citadas investigaciones Beijaard, Meijer y Verloop señalan el escaso análisis de la influencia que ejerce el contexto en la formación de la identidad profesional de los docentes; la cual fue estudiada principalmente desde la perspectiva personal del docente. De acuerdo a dichos autores esto implicaría la utilización de una metodología más estructurada que retome los aspectos dados por el contexto y socialmente legitimados (2004, p. 125).

El estudio realizado por Arteaga y Pérez (2009) abordó a través de reflexiones personales, una entrevista colectiva semiestructurada y reflexiones en distintos espacios de trabajo, los distintos factores que dificultan la construcción de una identidad profesional por parte de los educadores de calle. Los ejes de investigación corresponden a la relación de los educadores con las instituciones en las que son partícipes, la diversidad de su práctica y la falta de reconocimiento social y gubernamental como profesionales en dicha labor; estos brindan una noción descriptiva sobre la problemática de estudio. Sin embargo, el estudio se aleja de la noción de identidad al enfatizar lo referente a la profesionalización de dichos educadores. En relación de las limitantes del estudio se puede señalar la falta de definición del concepto de profesional y el escaso análisis desde una perspectiva intersubjetiva de la identidad.

Con referencia a los docentes de educación indígena; Roldán (2009) analizó los procesos biográficos y relacionales a través de los cuales se ha constituido la identidad de los profesores de educación indígena egresados de la UPN de Tulancingo, Hidalgo. En su análisis se aproxima al objeto de estudio a través de un enfoque cualitativo interpretativo centrado en los significados construidos por los docentes con respecto a su identidad. Para ello utilizó la entrevista biográfica a profundidad, a nueve docentes, como herramienta de recopilación de información. De acuerdo con el análisis inductivo

realizado identifico cinco categorías vinculadas a los ejes de investigación: 1) pertenencias, 2) estrategias identitarias, 3) identidades imputadas socialmente, 4) identidades asumidas como propias por el agente y 5) relación con población indígena. Una de las limitantes metodológicas de la investigación fue el estudiar de forma indirecta los procesos relacionales a través de los cuales se constituye la identidad de los docentes; ya que estos únicamente fueron abordados a través de las referencias obtenidas por medio de las entrevistas realizadas a los docentes.

En el 2014, Madueño-Serrano llevo a cabo un estudio sobre la construcción de la identidad a través de la práctica en profesores universitarios sin formación docente de base. El estudio fue realizado a través del método biográfico narrativo; con base a ello la citada investigadora utilizo los relatos de vida temáticos, centrados en la práctica, como estrategia de aproximación al objeto de estudio. La recopilación de los relatos de vida se obtuvo mediante dos entrevistas a profundidad realizada a diez profesores. Las entrevistas contaron con tres ejes temáticos: 1) los inicios de la práctica docente; 2) el desarrollo en la práctica y 3) los indicios de cambio durante la construcción de la identidad. La investigadora realizo un análisis inductivo de las categorías surgidas en cada entrevista como en su conjunto. El estudio tiene un alcance descriptivo e interpretativo del proceso de construcción de la identidad desde la perspectiva y significado que los docentes le otorgan al mismo. La citada autora señala como principales limitaciones de su estudio la no consideración de la perspectiva de los alumnos al ser con quienes los docentes construyen la mayor parte de su práctica. A si como la no consideración del análisis de los procesos y actores participes en actividades significativas en la construcción de la identidad de los docentes como el trabajo en academia (Madueño-Serrano, 2014, p. 199).

De acuerdo con los estudios citados el enfoque biográfico narrativo brinda la oportunidad de conocer la perspectiva y significado de los agentes con respecto a su identidad y el proceso a través de la cual es construida. Sin embargo, dicho abordaje metodológico, conforme a lo señalado, otorga menores oportunidades para analizar el proceso de construcción de la identidad desde una perspectiva intersubjetiva. La cual

es coincidente con la perspectiva teórica que considera la identidad como un proceso co-construido socialmente a través de la práctica (Wenger, 2001).

Desde una perspectiva más cercana a la que hemos propuesto para el estudio de la identidad, véase capítulo anterior, encontramos los estudios relativos a la vinculación de la identidad con la práctica educativa. Entre los cuales resultan referentes los trabajos de Fajardo Castañeda (2011), Herrera, Jiménez y Vargas (2011) y Bedacarratx, (2012). Dichas investigaciones fueron realizadas desde el enfoque cualitativo. En ellas se abordó, desde distintos métodos, el cómo las experiencias emanadas de la práctica educativa incidieron en los procesos de construcción de identidad de distintos tipos de profesores. A continuación se analiza a mayor profundidad la construcción metodológica de cada una de ellas.

La investigación realizada por Fajardo Castañeda (2011) aborda la construcción de la identidad profesional de seis estudiantes de docencia en fase de prácticas pre-profesionales. Las pesquisas realizadas por el investigador giraron en torno a tres ejes: 1) el sentido de pertenencia a una comunidad docente; 2) la relación entre sistemas de conocimiento y creencia con la práctica educativa; y 3) las expectativas profesionales futuras. La metodología utilizada fue la de estudio de casos de tipo multimodal. La información fue recopilada a través de entrevistas semiestructuradas, análisis con los estudiantes de su práctica video grabada y un diario semanal de su práctica a través de un blog.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas estas se desarrollaron en dos momentos. La primera tuvo como campos temáticos: 1) historia familiar, 2) experiencias y aspiraciones de aprendizaje, 3) elección de la docencia como carrera profesional y; 4) expectativas y motivaciones para seguir la carrera docente. En el caso de la segunda el autor abordó aspectos como: 1) ambiente en la escuela de prácticas; 2) metas profesionales a corto y largo plazo y; 3) motivaciones y expectativas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. El video de la práctica docente fue utilizado, por el investigador, como estímulo para promover el recuerdo reflexivo en los participantes de la investigación en torno a los conocimientos y creencias puestas en juego en la práctica representada. En el blog los participantes registraban de forma libre

los aspectos más significativos relativos a su experiencia y práctica pre-profesional. Los datos fueron ensamblados, con base a las categorías teóricas previamente definidas, a través del análisis de contenido mediante el software NVIVO. La investigación, en cuanto a sus alcances, logra identificar las características que conforman al proceso de construcción de identidad bajo los tres componentes de estudio propuestos. De ellos deriva la premisa que la identidad es un proceso creado individualmente pero socialmente negociado. Es por ello que el autor de este estudio identifica como una limitante del mismo el desconocimiento de las percepciones de otros actores vinculados a los aspirantes a docentes; lo cual permitiría una mayor comprensión con respecto a la interrelación entre la identidad personal y social construida por los futuros docentes.

El estudio sobre la identidad del docente indígena de la ENIM³⁷ y su práctica educativa realizado por Herrera, Vargas y Jiménez (2012) aborda desde el método etnográfico la identidad docente y la identidad indígena como ejes de investigación. La recopilación de datos fue llevada a cabo a través de entrevistas a profundidad y observación en el aula. El objetivo de las investigadoras fue contrastar discurso y práctica con la intención de observar la forma en que el auto concepto del docente se refleja en esta última. Los hallazgos del estudio manifiestan el contraste entre la práctica castellanizadora de los docentes y la valoración que realizan de su identidad indígena. La influencia de los factores contextuales en la identidad de los docentes es reconocida a través del discurso; no obstante, el estudio no ahonda respecto a ellos en el análisis de la práctica. Al parecer el estudio no establece un análisis bidireccional de la relación práctica e identidad; lo cual no permite profundizar en la influencia que la práctica ejerce sobre la identidad de los docentes. A su vez el estudio no incorpora una perspectiva intersubjetiva a pesar de que en él se manifiesta, en los testimonios de los docentes, que la identidad y práctica implican procesos de relación social (Herrera, Vargas y Jiménez, 2012, pp. 4 - 6).

³⁷ Escuela Normal Indígena de Michoacán

Bedacarratx en su estudio del 2012 aborda la construcción de identidad profesional de estudiantes de docencia durante el periodo de prácticas de su formación inicial. Para ello utilizó un enfoque interpretativo (Geertz y Ricoeur) centrado en la comprensión de la subjetividad y significados elaborados por los futuros docentes. La investigación consideró dos ejes desde los cuales realizar las indagatorias: 1) la construcción de significados elaborados biográficamente por los agentes y 2) los elementos de índole sociocultural constituidos como mandatos sociales entorno a la docencia. La recopilación de datos se realizó a través de diversas técnicas: 1) entrevistas a profundidad a docentes involucrados en las primeras instancias de las prácticas profesionales; 2) observaciones de clases en la institución formadora, 3) sesiones de grupos de reflexión con estudiantes en torno al significado que le otorgan a la profesión docente; 4) observación de las clases impartidas por los estudiantes participantes en el grupo de reflexión, 5) entrevistas semiestructuradas con dichos estudiantes en relación a las prácticas observadas e 6) historias de vida con algunos de los practicantes participantes en los grupos de reflexión.

Los alcances del estudio logran identificar los significados elaborados por los docentes y la forma en que estos son vivenciados en el contexto social de la práctica. La autora destaca, en particular, la ambivalencia y frustración con que es vivenciado por los practicantes el doble mandato asignado a su rol. En primera, el ser considerados agentes de cambio con respecto a las prácticas institucionalizadas y consideradas alienantes. En segunda, la exigencia de ser eficaces y adaptarse a las condiciones contextuales, ya existentes, bajo las que tiene lugar su práctica. Un aspecto poco abordado en la investigación, si bien en algunos testimonios se señala, es la influencia de los alumnos y otros docentes en las significaciones que los practicantes construyen con respecto a la docencia.

Los estudios mencionados y la revisión de la literatura llevada a cabo; nos permitieron identificar que el estudio de la identidad de los docentes desde la perspectiva de los diversos agentes, que inciden en ella, tanto en el plano de la práctica

como el discurso, había sido poco abordado³⁸. A partir de las características anteriormente mencionadas se optó por realizar el estudio del fenómeno de la identidad de los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE Yucatán desde un enfoque cualitativo dado su carácter particularista y la importancia de los significados que los sujetos le atribuyen a la identidad en el proceso de su construcción. Las perspectivas teóricas surgidas de la tradición socioconstruccionista, en particular la propuesta teórica de Berger y Luckmann (2003/1966) y la concepción de identidad construida en la práctica sugerida por Wenger (2001), fueron aquellas que orientaron la elaboración del presente diseño de investigación. Una vez realizado un análisis de las características del fenómeno, las posturas teóricas asumidas para su estudio, los diseños metodológicos utilizados para su estudio así como los objetivos de investigación planteados se consideró a la perspectiva etnográfica, como la más idónea para su abordaje, a partir de los argumentos que se presentan en los siguientes párrafos.

En su relación con la dimensión teórica encontramos que la investigación etnográfica, en particular aquella propuesta por Spradley (1980), presentaba compaginación con diversos posicionamientos teóricos, entre ellos el socioconstruccionismo, ya que otorgaba las herramientas requeridas para el estudio de los significados (conocimiento cultural explícito y tácito) que dan sentido a las acciones realizadas por las personas en el marco de una situación social específica (Spradley, 1980). Esto resultaba de particular interés para el estudio, en ese entonces a llevar a cabo, ya que brindaba la posibilidad de realizar inferencias respecto de los constructos mentales que configuraban los procesos de identificación y diferenciación llevados a cabo por las LEC a través de comportamientos observables en su práctica cotidiana. El estudio de los significados presento como punto de partida la recopilación a través de análisis documental, entrevistas, pláticas informales de los significados atribuidos, por los actores y las normatividades, a la figura del LEC y su práctica educativa.

³⁸ En el meta-análisis realizado a más de 20 estudios sobre la identidad docente Beijaard, Meijer y Verloop (2004) identificaron la ausencia de diseños metodológicos que abordan la dimensión intersubjetiva de la identidad. Estas observaciones son coincidentes con las realizadas por Fajardo Castañeda (2011) y Madueño-Serrano (2014) en relación a futuros estudios que aborden la temática de construcción de identidad docente en la práctica.

Posteriormente, se cotejó la relación entre estos y las prácticas educativas observadas. A partir de ello se infirieron los aspectos comunes y diferenciales con respecto a lo que significa ser LEC y la práctica que lleva a cabo. En dicho análisis se tuvo como objetivo acercar las interpretaciones llevadas a cabo por el investigador a la perspectiva de las LEC; ello a través de su participación en la validación de las mismas y apoyo en su construcción, en particular aquellas relativas a los orígenes de su relación con la docencia, la experiencia vivida en el servicio social educativo y las proyecciones construidas con base en esta. En relación a las inferencias realizadas con respecto a los constructos mentales vinculados a la práctica e identificación de las LEC estas se basaron en el análisis de los niveles y sentidos de participación en los contextos comunitarios e institucionales; las perspectivas de los distintos actores con respecto a dicha participación y sentido de pertenencia atribuido con base a las mismas; así como la posterior indagación de la trayectoria personal de las LEC en relación con la cultura maya, experiencia escolar y docencia.

El carácter naturalista de la investigación etnográfica, brindaba la oportunidad de presenciar de manera directa y detallada las actitudes, acciones y comportamientos correspondientes a la dimensión objetiva de la práctica e identidad de los Líderes Educativos Comunitarios³⁹. A su vez la temporalidad de inmersión en campo recomendada para esta metodología, a nuestro parecer, brindaba las siguientes posibilidades en el estudio del fenómeno: 1) Observar a través del tiempo el proceso de construcción de la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios y 2) La oportunidad de generar una mayor comprensión de las estructuras conceptuales subyacentes a los elementos objetivos de la práctica e identidad de los Líderes Educativos Comunitarios.

³⁹ Asumimos, como lo señalan Beauving y Vries, que “el ideal de la investigación naturalista [en este caso la etnográfica] es realizar observaciones no intrusivas; las cuales no afecten el flujo de la vida cotidiana” (2015, p. 76). Sin embargo, se tiene consciencia de que el investigador participa en los procesos y relaciones sociales que observa por ello influye y transforma la naturalidad de las mismas. Con base a ello, se toma como postura de análisis, una continua reflexividad por parte del investigador con respecto a su posición en el campo y como esta influye al igual que sus sesgos y predisposiciones en las representaciones construidas sobre el fenómeno estudiado (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La perspectiva holista del método etnográfico, su vez, otorgaba elementos para dimensionar el estudio del fenómeno de la construcción de la identidad y práctica educativa como un todo integrado (dimensión objetiva y subjetiva) e inserto y en relación con un contexto socio-cultural e históricamente determinado; lo cual daba lugar a un análisis localizado e intersubjetivo de la identidad elaborada por los LEC⁴⁰. El carácter flexible del método etnográfico y la oportunidad que otorga para la utilización de distintas técnicas en su desarrollo, a nuestro juicio, permitiría aprehender las distintas manifestaciones del fenómeno así como su carácter dinámico, esto mediante la adaptación de las estrategias de recopilación de datos de acuerdo a lo observado en campo y a la información obtenida en el análisis de los datos. Otro aspecto que se consideró fue la posibilidad que otorgaba la etnografía para ampliar y validar los datos, esto a través de la utilización de distintas técnicas y fuentes, a través de diversos procesos de triangulación.

La naturaleza inductiva del método etnográfico y la oportunidad que ofrecía de elaborar constructos analíticos basados en datos (Goetz y LeCompte, 1988) resultaba afín con nuestro interés por reflejar en nuestro análisis, de la manera más apegada posible, la forma en que los informantes percibían y vivenciaban los procesos de construcción de práctica e identidad de los Líderes Educativos Comunitarios. De igual manera, el carácter descriptivo de la etnografía representaba una herramienta para poder expresar a detalle el fenómeno y las condiciones en que este se presentaba. Lo

⁴⁰ El análisis de las prácticas en su dimensión objetiva se enfocó en las identificaciones, aprendizajes y formas de participación manifestados por las LEC en su labor pedagógica en el aula así como en actividades institucionales y comunitarias vinculadas a su rol educativo. Esto a través de la observación y estudio de las rutinas así como de las formas particulares de ejercer el rol de LEC. El análisis de la dimensión subjetiva, se realizó a partir de los significados atribuidos por los distintos actores y normativas a la figura del LEC con respecto aquellas identificaciones, prácticas y participaciones que distinguen a dicho rol, para posteriormente establecer la relación con el contexto a partir de la comparativa de los significados atribuidos por cada uno de los actores concretos y participes en la práctica del LEC ya sea bajo la condición de personas que con él interactúan o instituciones que establecen los marcos de acción bajo los cuales tiene lugar su práctica; ello para identificar el aporte y peso relativo de cada uno en el proceso de la construcción de la identidad y práctica de las LEC participes en el estudio. La definición de los elementos de estudio aquí señalados se realizó con base a la delimitación del objeto de estudio (ver apartado 1.8), las categorías definidas a partir de la literatura y posteriormente con base a los datos obtenidos.

cual resultaría en un aporte para el desarrollo de estudios posteriores. Los aspectos anteriores sustentaron la elección y estructuración de la etnografía llevada a cabo.

3.2. Estructura de la etnografía

La investigación realizada, de acuerdo a lo planteado por Spradley (1980) se acerca a los denominados estudios micro-etnográficos, esto a partir de las siguientes características: 1) Ser un estudio centrado en una sola institución, en este caso el CONAFE y 2) Enfocarse particularmente en aquellas situaciones vinculadas con los procesos de construcción de fenómenos muy particulares, como la identidad como Líderes Educativos Comunitarios de los jóvenes que participan en el CONAFE así como de su práctica educativa. Otra manera de clasificar la presente investigación es como orientada temáticamente de acuerdo a la clasificación de Hymes (1978) al versar sobre la construcción de la identidad de los Líderes Educativos Comunitarios a través de su práctica educativa. Dado el carácter cíclico del proceso que guía la investigación etnográfica se utilizó como referente el modelo desarrollado por Spradley (1980) el cual identifica los siguientes pasos en el proceso de la investigación etnográfica:

- 1) Seleccionar el proyecto etnográfico, [único elemento de carácter no cíclico]⁴¹.
- 2) Realizar preguntas etnográficas.
- 3) Recolectar datos etnográficos.
- 4) Realizar un registro etnográfico.
- 5) Realizar un análisis etnográfico.
- 6) Escribir una etnografía (p. 29).

La recopilación y análisis de información se realizó acorde a la secuencia de investigación propuesta por el mismo autor⁴². La recolección de datos se enfocó, en un primer momento, en los siguientes dominios generales⁴³ teóricamente elegidos:

⁴¹La aclaración en corchetes es mía.

⁴²La secuencia propuesta, Spradley (1980), se encuentra organizada por fases: descriptiva, enfocada y selectiva la cual responde al tipo de pregunta que la guía y el tipo de observación a realizar a partir de ella.

⁴³Spradley (1980) utiliza el concepto dominio cultural como una categoría que engloba a diversos términos o elementos unidos o entrelazados a partir de una misma relación semántica. En el caso de los dominios generales son categorías amplias que engloban otros dominios de carácter específico.

1) Identificaciones, 2) Aprendizajes y 3) Participación. Se acudió a esta elección a partir de la relación e injerencia, de acuerdo con las propuestas teóricas retomadas⁴⁴, de cada uno de ellos en el proceso de construcción de identidad. Los dominios generales se encontraron conformados por unidades menores, denominadas dominios específicos, los cuales se presentan en la Tabla 1⁴⁵.

La recopilación y análisis de información de cada uno de los dominios se llevó a cabo a partir de tres perspectivas: a) La institucional, b) la comunitaria y c) la personal. Las cuales se fueron consideradas al ser aquellas que retroalimentan los distintos procesos a través de los cuales se constituye la identidad de los Líderes Educativos Comunitarios.

Tabla 1

Dominios generales, dominios específicos, perspectivas y técnicas de investigación

Dominios generales	Dominios específicos	Perspectiva	Técnicas
Identificaciones	Identificaciones Institucionales del LEC	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental. • Entrevistas a actores institucionales.
	Identificaciones comunitarias del LEC	Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a actores comunitarios.
	Identificaciones personales del LEC	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a LEC.
	Negociación individual entre identificaciones personales, institucionales y comunitarias	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a LEC.
Aprendizajes	Conocimientos y prácticas adquiridas	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a LEC.
	Conocimientos y prácticas atribuidos institucionalmente	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental. • Entrevistas a actores institucionales.
	Conocimientos y prácticas atribuidos comunitariamente	Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante.

⁴⁴Los dominios elegidos se basan, en el caso del dominio de identificaciones, en las apreciaciones realizadas por Giménez (1997) respecto a los procesos de identificación y contrastación socialmente sancionados a partir de los cuales se construye la identidad; el dominio de aprendizajes en las aseveraciones de Wenger (2001) respecto a su carácter social y culturalmente mediado a través del cual el sujeto adquiere conocimientos y prácticas propios del grupo de referencia los cuales lo transforman a partir del desarrollo de nuevas significaciones; y el dominio de participación, en los señalamientos realizados por Wenger (2001) respecto a la participación en prácticas específicas del grupo de referencia como forma de construir un sentido de pertenencia a este.

⁴⁵ El dominio general de trayectorias se conformó de forma posterior a partir de las indagatorias realizadas con base a lo sugerido por los datos.

			<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a actores comunitarios
	Aprendizajes y re-identificaciones	Personal Institucional y Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a LEC, actores institucionales y comunitarios.
Participación	Actividades en las que los LEC son participes (Institucionales y comunitarias)	Personal Institucional Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental. • Entrevistas a LEC, actores institucionales y comunitarios.
	Formas de participación	Personal Institucional Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas a LEC, actores institucionales y comunitarios
	Atribuciones de participación	Institucional Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a actores institucionales y comunitarios.
Trayectorias	Cultura maya-práctica educativa	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a LEC • Observación participante.
	Docencia – CONAFE	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a LEC • Observación participante.
	Social – CONAFE	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a LEC • Observación participante

Nota: Las entrevistas fueron de tipo exploratorio y tipo semiestructurado.

A su vez la recopilación de información, siguiendo la propuesta de Spradley (1980), se organizó en tres fases o momentos. En una primera fase, se identificaron las manifestaciones locales de los dominios construidos teóricamente; en la segunda fase, se definieron los elementos o factores vinculados a cada uno de los dominios establecidos en la primera fase; en una tercera fase, se identificaron las relaciones así como patrones de similitud y diferencia presentes entre los distintos dominios y sus elementos. Con base a ello, se llevó a cabo la interpretación y análisis de las sistematizaciones de datos elaboradas, desde los marcos disciplinares elegidos para guiar la investigación (Schensul y LeCompte, 2013).

Una vez, concluidas las fases señaladas y a partir de la evidencia emergida a través de los datos; se optó por indagar y estructurar un nuevo dominio general denominado trayectorias. La recopilación y análisis de datos, de dicho dominio, se realizó desde la perspectiva personal de las LEC, al ser consideradas las principales

conocedoras de las experiencias y significados atribuidos a cada uno de los dominios específicos conformados.

3.3. Elementos y proceso del estudio

Una vez presentado el método y esquema de investigación utilizados, en los siguientes apartados se describen el proceso, los elementos y consideraciones éticas que guiaron la investigación llevada a cabo. En primer término (apartado 3.3.1.), se presenta una descripción de las dos etapas operativas del estudio, los contextos en los que se realizó y los participantes en cada una de ellas. A la par se menciona los criterios empleados en la selección de participantes y las técnicas de recopilación de datos implementadas. Seguidamente (apartado 3.3.2.), se presenta una descripción del rol del investigador en tanto sus aportes, sesgos y posicionamientos respecto a la investigación realizada. Posteriormente, se dan a conocer de manera detallada las distintas técnicas de recopilación (apartados 3.3.3., 3.3.4., 3.3.5.) y análisis de datos implementados (3.3.6.) Por último (3.3.7.), se describe el conjunto de acciones a realizadas a lo largo de la investigación en favor del cumplimiento de los preceptos éticos así como la salvaguarda de los derechos, intereses y sensibilidades de los participantes.

3.3.1. Etapas, contextos y participantes del estudio. El estudio fue llevado a cabo en dos etapas: En una primera etapa, se realizó el seguimiento en campo de la Formación Inicial de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios, esta formación tiene lugar en las coordinaciones regionales del CONAFE⁴⁶, durante un periodo de cinco semanas⁴⁷, en los meses de julio y agosto y su objetivo es darles a conocer de manera práctica los lineamientos, el método y características correspondientes al modelo de trabajo que el CONAFE implementa en los servicios de educación básica a su cargo.

La observación de esta primera fase se realizó, en el periodo del 6 de julio al 22 de agosto del 2017, en la Coordinación Regional del CONAFE (03) Motul; la cual fue

⁴⁶Las coordinaciones regionales son unidades operativas, con las que cuenta la Delegación Estatal del CONAFE, con determinadas demarcaciones territoriales a su cargo. En la actualidad existen cinco en el estado: (01) Tizimin, (02) Valladolid, (03) Motul, (04) Mérida, (05) Tekax y (06) Peto.

⁴⁷La formación antes mencionada se desarrolla de lunes a viernes en horarios de las 8:00 a las 17:00 horas. y los sábados de 8:00 a 15:00

considerada como la más idónea a partir de su menor índice de deserción de Líderes Educativos Comunitarios en el último ciclo escolar (CONAFE, 2016). En esta etapa, se asistió a las cinco semanas de formación, durante cuatro días cada semana, y se implementaron las estrategias de observación participante de las actividades de formación dirigidas a los futuros Líderes Educativos Comunitarios⁴⁸ así como de las interacciones que estos entablan entre ellos y con las demás personas participes en la formación y entrevistas informales con aquellos jóvenes que participan en su primera experiencia en CONAFE.

La segunda etapa, tuvo lugar durante los meses noviembre de 2017 y junio 2018. En ella se realizó la observación de la labor educativa y comunitaria de dos Líderes Educativas Comunitarias, quienes fueron elegidas con base en los siguientes criterios:

- 1) Haber sido su primera participación en CONAFE.
- 2) Corresponder cada LEC a un programa educativo distinto (una persona en preescolar y otra en primaria).

A su vez la localidad de Komchén Martínez en la que se implementó el seguimiento etnográfico de la labor de los LEC fue seleccionada a partir de los siguientes criterios:

- 1) Contar con servicios de distintos programas educativos.
- 2) Características sociodemográficas, de participación y de implementación de los servicios educativos propios de una caso típico⁴⁹ (Goetz y LeCompte, 1988, p. 101).

En esta etapa, se utilizaron las siguientes técnicas etnográficas: 1) Análisis documental de las normas institucionales que orientan la labor del LEC, 2) Observación

⁴⁸ Véase pp. 95 – 98.

⁴⁹ La localidad de estudio cuenta con características, si bien no generalizables, similares a la mayor parte de los servicios educativos comunitarios del CONAFE en Yucatán: a) ser una localidad rural con una población no mayor a 200 habitantes; b) pertenecer al conjunto de localidades definidas por el CONEVAL como aquellas con alto grado de marginación; c) contar con un alto índice de población con ascendiente maya; d) haber participado durante tres años o más en el programa; e) contar con servicios educativos del CONAFE de la modalidad rural; f) el perfil de las LEC es mujer no maya-hablante y g) presentar una media entre 6 y 12 alumnos (CONAFE, 2018).

participante⁵⁰ en los contextos escolar y comunitario en los cuales las LEC ejercían su labor y 3) Entrevistas exploratorias y semiestructuradas a los Líderes Educativos Comunitarios (LEC), alumnos, madres de familia y familiares del LEC elegidos. En esta etapa, de igual manera se realizó la observación etnográfica de las reuniones de formación continua (diciembre 2017 y febrero 2018) a las cuales asistieron las LEC así como entrevistas exploratorias y semiestructuradas al personal de CONAFE y figuras educativas vinculadas con su labor⁵¹.

3.3.2. El rol del investigador. En el campo de la investigación cualitativa, y en particular en la etnografía, el papel del investigador como principal instrumento de recopilación de datos requiere la identificación de los valores, aseveraciones y sesgos que aporta consigo a la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). Desde mi perspectiva los aportes que el investigador pueda traer al campo de investigación resultan útiles y benéficos cuando estos son explicitados y considerados en cuanto al rol que ejercen en el proceso de investigación y representan, en el caso de la investigación etnográfica, el reconocimiento del punto de partida desde donde el investigador inicia un nuevo tipo de aprendizaje, aquel que le permite *“comprender otra forma de vida desde el punto de vista de quienes la viven”* (Spradley, 1979, p. 3).

En este caso particular, mis percepciones respecto a la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios, previo a la investigación, se encontraban formadas a partir de mis experiencias personales. De marzo de 2006 a agosto de 2016 laboré como Coordinador Académico del CONAFE Yucatán. En primera instancia, mi trabajo en las sedes regionales en las cuales se realizaban las reuniones de formación y el seguimiento a la labor comunitaria de los Líderes Educativos Comunitarios, a través de visitas a comunidad⁵², me permitió conocer de manera directa las características de estos jóvenes, así como de los contextos y condiciones en los cuales ejercían su labor educativa. De manera posterior, participé en labores de diseño, seguimiento y evaluación de las estrategias estatales de operación de los procesos de formación inicial

⁵⁰ Véase en pp. 95 – 98.

⁵¹ Véase en pp. 102 -103 y p. 105.

⁵² Estas visitas, en su mayoría, tenían una duración de una jornada escolar. No obstante, tuve la oportunidad de realizar en un par de ocasiones visitas de 3 a 5 días.

y continua que el CONAFE dirige a estos jóvenes. A través de esta experiencia identifiqué los dispositivos pedagógicos y logísticos que el CONAFE implementa a nivel estatal para la ejecución de su modelo educativo.

Al momento de inicio de la investigación no había tenido contacto previo con las futuras Líderes Educativas Comunitarias que participarían en la misma, no obstante había interactuado y establecido relaciones cordiales de trabajo con la mayoría del personal de CONAFE y figuras educativas a cargo de su formación y seguimiento. A lo largo de la investigación mi conocimiento de los elementos anteriores favoreció una mayor atención, conocimiento y sensibilidad respecto a ciertos aspectos tales como: 1) la importancia de las relaciones comunitarias e institucionales, en la forma en que el LEC vivencia y ejerce su rol y práctica educativa; 2) la práctica como elemento fundamental en la constitución de la identidad de los docentes en general y de los LEC en particular; 3) el papel que juegan las experiencias y nociones previas así como las proyecciones en la conformación de la identidad y práctica de los LEC y; 4) el contraste existente entre el discurso institucional, las creencias del LEC y las exigencias que la realidad empírica impone, con respecto al ser y hacer del LEC y la forma en que este último interpreta y gestiona las mismas

La atención otorgada a dichos aspectos encuentra bases empíricas y teóricas. A nivel empírico, los aspectos elegidos se ajustaron a ciertas características particulares de los LEC y de sus condiciones de práctica tales como: el ejercer la docencia sin contar, en la mayoría de los casos, con una formación pedagógica de base; el desarrollar su práctica pedagógica bajo un marco y estructura institucional escasamente definido y en un contexto de interrelación directa y constante entre actores educativos y comunitarios con distintas posiciones de jerarquía y autoridad. A nivel teórico, los aspectos señalados encuentran relación directa con tres preceptos de la perspectiva teórica asumida que sirvieron de base a nuestras indagaciones: 1) la identidad en general y la identidad docente en particular es un constructo que se aprende y elabora principalmente en la práctica social (Wenger, 2001; Giménez, 2009; Fajardo-Castañeda; 2011; Madueño-Serrano, 2014); 2) la identidad como un proceso negociado entre agentes con distinta posición y capacidad, para legitimar identidades y prácticas,

dentro de una jerarquía social (Giménez, 2009, p. 57-58); 3) la identidad como trayectoria la cual se manifiesta en un contexto de práctica bajo distintas formas de participación (Wenger, 2001) y; 4) la construcción de la identidad docente como un proceso, no pocas veces crítico, en que confluyen lo biográficamente construido y lo socialmente determinado dentro de un marco de acción (Bustos y Saenger, 2009; Tenti y Fanfani, 2009; Bedacarratx, 2012).

Los aspectos anteriormente señalados se encontraron presentes en la experiencia y práctica de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios. Sin embargo, es importante apuntar que estos mismos aspectos, en ciertos momentos, dificultaron o desestimaron la atención de otros⁵³ que, dada mi familiaridad con el fenómeno pasaron a formar parte, en algunas ocasiones de manera momentánea y otras de manera permanente, de lo que podríamos llamar “punto ciego” por obvedad. Con el objetivo de evitar lo anterior; a lo largo de la investigación realicé con informantes y otros investigadores el contraste de datos y perspectivas; y presté especial atención a los aspectos cotidianos de la práctica educativa y a la relación educativa que las LEC entablaron con sus alumnos y madres de familia, así como la forma en que esta fue vivenciada por las primeras.

Debido a mis experiencias previas en el CONAFE, incorporé al proceso de investigación los siguientes sesgos que a lo largo de la investigación fueron transformándose, de la siguiente forma:

1. La prenoción, desde mi formación en psicología, de la identidad como un aspecto que se desarrolla principalmente a partir de la historia personal del individuo y en el cual las emociones juegan un papel primordial. Dicha perspectiva fue cambiando a partir de las lecturas realizadas sobre la identidad, desde una perspectiva sociológica y antropológica, en las cuales identifique la preponderancia de las relaciones sociales, en la conformación de la identidad, así como de las condiciones (objetivas y subjetivas) y trasfondos socio-culturales bajo las cuales estas tienen lugar.

⁵³ Tales como: 1) la interacción entre alumnos, madres de familia y LEC en actividades no escolares y los efectos de las mismas en la relación entre ellos entablada; y 2) la relación e influencia entre la labor educativa del LEC y otras dimensiones de su mundo de vida en la constitución de su identidad global.

2. La importancia otorgada, con base a mi formación profesional y perspectiva personal (quizá aumentada, en ese entonces, por el reciente nacimiento de mi hija), a la promoción del bienestar emocional como eje central de las relaciones sociales en general y de docente y alumno en particular, esto en detrimento de otras funciones igual de importantes de la labor docente. Lo anterior me llevo a prejuizar de forma positiva las continuas acciones de juego y chistes realizadas por una de las LEC en pro del bienestar emocional de sus alumnos sin apreciar de forma adecuada los riesgos que dichas acciones pudieran acarrear así como los efectos que ello generaba en su labor, en el aprovechamiento escolar de los alumnos y en su relación con los padres de familia⁵⁴; en ese sentido me resultaron muy útiles las observaciones de la Dra. Guzmán quien me permitió identificar dichos aspectos.

3. A partir de mi experiencia en CONAFE el considerar que la adaptación inicial del LEC en la comunidad era fundamental para su labor a lo largo del ciclo escolar; en particular en aspectos como: la superación del sentimiento de aislamiento y soledad, la adaptación a la falta de servicios y carencias así como de la gestión de las relaciones con los padres y madres de familia. Estos se corroboraron en parte, pero se incorporaron otros considerados como de mayor importancia, al menos para las LEC participes en el estudio: a) el desafío tratar de adaptarse y atender de forma adecuada y oportuna las expectativas y exigencias de la comunidad escolar, en particular de las madres de familia, y del CONAFE, a través de su cadena operativa, las cuales eran de carácter diverso y en ocasiones contradictorio; b) el afrontar la incertidumbre de no saber cómo ejercer de forma adecuada su rol y las tareas a él vinculadas en su contexto particular de práctica; esto a partir de la insuficiente formación inicial y la escasez de visitas de acompañamiento. A su vez, identifiqué que la adaptación y adecuada gestión de estos factores eran importantes para la labor del LEC no solo al inicio sino a lo largo de todo el ciclo escolar.

⁵⁴ En lecturas posteriores (Reyes Domínguez, 2012) pude identificar el valor que los adultos en ciertas comunidades mayas le otorgan a que las niñas y niños puedan desarrollar la capacidad de independencia emocional y de poder resolver los problemas de la vida cotidiana por cuenta propia. Lo cual contrastaba, con las prácticas realizadas por la LEC en relación a dichos aspectos.

4. El considerar que la preparación, personal y académica, previa del LEC era el factor preponderante, por no decir el único, para su adecuado desempeño docente dada la escasa formación inicial brindada por el CONAFE⁵⁵; Sin embargo, a lo largo de la investigación identifique la relevancia que presenta la comunidad escolar, a través de sus acciones, en la orientación del LEC y su labor.

Fue bajo la dinámica señalada que mis creencias iniciales y los posteriores cambios de perspectiva influyeron con distintos matices, en mi manera de ver y entender los datos, así como en la forma de recopilar e interpretar mis experiencias en campo. Si bien, inicié el estudio aquí presentado con la perspectiva que el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios en el CONAFE es un proceso complejo y diverso en el cual existen múltiples factores en juego que favorecen o dificultan su consecución y afectan sus procesos de concreción. A lo largo del mismo pude observar y comprobar a través de los datos empíricos los alcances y limitaciones de mis impresiones iniciales así como la relevancia de aspectos no contemplados. En ese sentido la experiencia de investigación realizada ha puesto en análisis y transformado, como he mencionado, parte de las perspectivas previamente asumidas; generando en mi persona nuevas interrogantes para un futuro con respecto al proceso de construcción de identidad de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios.

3.3.3. Análisis documental. En el caso de los procesos de construcción de identidades y prácticas sociales en el campo educativo diversas investigaciones (Jiménez y Perales, 2007; Bustos y Saenger, 2009; Navarro, 2011; Galaz, 2011) han identificado el papel preponderante de la política educativa, expresada a través de documentos oficiales, como proveedora y promotora de referentes axiológicos del ser y hacer en educación. Al ser estos referentes elementos importantes en los procesos intersubjetivos de construcción de identidad y práctica de los educadores, incluidos los LEC; se optó por utilizar la técnica de análisis documental. La mencionada técnica fue

⁵⁵ Un ejemplo ilustrativo de una práctica vinculada probablemente a este tipo de creencia se presenta en la p. 128; en la cual se enuncia la asignación de una de las LEC al programa de primaria con base a una prueba de conocimiento.

utilizada como estrategia para ubicar y caracterizar los referentes correspondientes a: 1) las identificaciones, 2) aprendizajes (prácticas y conocimientos) y 3) procesos de participación relativos a los LEC, presentes en los documentos oficiales que rigen la operación del CONAFE; los cuales fueron posteriormente contrastados y analizados en conjunto con lo observado en el trabajo de campo.

De acuerdo con Álvarez-Álvarez (2008) el análisis documental es “una técnica de recolección y análisis de materiales en formato textual, visual o de audio” (p.7) en complemento Quintana (2006) señala que esta técnica permite obtener información valiosa con respecto a la temática estudiada. Para el caso que ocupa, el análisis documental dio oportunidad a la elaboración de un encuadre o marco de comprensión, con respecto al fenómeno y su contexto. De ahí que conforme a lo señalado por diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Álvarez-Álvarez, 2008; Fetterman, 2010; Angrosino, 2012) el análisis documental, fue implementado en el presente estudio, como una técnica de apoyo y complemento al trabajo de campo así como las técnicas que a través de éste fueron desarrolladas.

El análisis documental se realizó en aquellas fuentes definidas por Angrosino (2012) y Rapley (2014) como primarias, esto a partir de que los textos seleccionados contaban con las características de ser registros de carácter contemporáneo los cuales brindaban información de primera mano con respecto al fenómeno estudiado. Los textos seleccionados, como ya se ha señalado previamente, corresponden a aquellos textos identificados por Goetz y LeCompte (1988) y Hammersley y Atkinson (1994) como documentos oficiales.

El proceso de análisis documental se llevó a cabo a partir de una base comprendida por los siguientes documentos⁵⁶:

- 1) Programa Institucional del CONAFE 2014 – 2018.
- 2) Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2017.

⁵⁶La elección de los documentos analizados se llevó a cabo a partir de su orientación normativa respecto a las características de los LEC y sus prácticas educativas.

- 3) Convenio de participación en formación. Aspirante a Líder Educativo Comunitario 2017.
- 4) Convenio de prestación del servicio social educativo. Líder Educativo Comunitario Ciclo 2017 – 2018.
- 5) Guía de Formación Inicial Ciclo 2017 – 2018.
- 6) Guía de Formación Permanente 2017 – 2018.
- 7) Marco Curricular de la Educación Comunitaria Modelo ABCD⁵⁷.

La fase de análisis de los documentos anteriormente mencionados se desarrolló conforme a la secuencia propuesta por Quintana (2006, p. 66). Acorde con ello en un primer momento, se realizó la lectura a profundidad de cada uno de los textos por separado. El objetivo de esta acción fue identificar los patrones o tendencias presentadas a lo largo del texto con respecto a las características, normadas y promovidas, correspondientes a la identidad, práctica y participación de los Líderes Educativos Comunitarios. El proceso de identificación se llevó a cabo a través de la construcción de memos (Strauss y Corbin, 1998, p. 217). Estos fueron elaborados a partir de las relaciones observadas entre las diversas palabras y frases relativas a los elementos previamente señalados. Posterior a ello, se elaboró una matriz de registro en la cual se agruparon los datos obtenidos en dominios o categorías de forma que brindarán una visión comprensiva de la perspectiva que guarda cada texto con respecto a los referentes estudiados. Un segundo momento, consistió en la realización de una lectura comparada de los hallazgos identificados en cada material en la cual se establecieron las diferencias y semejanzas entre cada uno de ellos; a partir de estas se elaboró una caracterización global de los dominios o categorías que conforman las identidades, prácticas y participaciones de los LEC desde una perspectiva institucional basada en documentos. Una vez concluido este proceso de análisis; la información obtenida fue utilizada, en un primer momento, como apoyo en la implementación de las técnicas de observación participante y entrevista; y, en un segundo momento, como

⁵⁷Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, acrónimo que representa el modelo educativo que emplea en la actualidad el CONAFE.

elemento de contraste de las interpretaciones y análisis surgidos de las técnicas mencionadas.

3.3.4. Observación participante. Desde las diversas perspectivas previamente presentadas (Berger y Luckmann, 2003/1966; Giménez, 1997; Wenger, 2001) se identifican tres características fundamentales en los procesos de construcción de las identidades sociales y las prácticas a ellas vinculadas: En primer término, la importancia de las interacciones sociales, de carácter intersubjetivo y culturalmente mediado, en su proceso de construcción. En segunda instancia, las dimensiones objetiva y subjetiva a partir de las cuales se conforman ambos constructos. Por último, el carácter dinámico de su conformación, ya que ambas se reconstituyen de manera constante a través de la interacción. Los aspectos anteriormente mencionados dieron pie a la elección de la observación participante como aquella técnica que permitiría una aproximación adecuada a los mismos.

La utilización de la observación participante tuvo como objetivo general el identificar y comprender las significaciones sociales y personales así como las manifestaciones observables desde las cuales, los agentes, construyen de manera intersubjetiva la identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios. En complemento al objetivo general en cada fase del trabajo de campo se definieron distintos objetivos específicos a lograr a través de esta técnica, los cuales a continuación se enuncian:

Fase 1: Identificar los dominios culturales⁵⁸ manifestados en la labor del Líder Educativo Comunitario como aquellos vinculados con el proceso de construcción de su identidad y práctica educativa.

Fase 2: Identificar en la práctica e interacción del Líder Educativo Comunitario los factores o elementos vinculados con cada uno de los dominios culturales reconocidos en la primera fase.

Fase 3: Identificar las relaciones, patrones de similitud y diferencia en la

⁵⁸ De acuerdo con Spradley es: “una categoría con significado cultural que incluye otras categorías más pequeñas” (1980, p. 88). En el caso de la presente investigación se asumieron como aquellas categorías generales de base a partir de las cuales se llevó a cabo las indagatorias en fases posteriores.

interacción y práctica del LEC vinculados con los dominios y factores identificados en la segunda fase.

El carácter referencial de la observación participante en la ciencia antropológica ha generado una gama de concepciones que van desde su identificación como estilo de investigación en campo (Angrosino, 2012), método (Ameigeiras, 2006) hasta el más compartido de técnica (Guber, 2001; Schensul y LeCompte, 2013). No obstante las distintas posturas que develan las múltiples facetas de la observación participante, en el estudio aquí presentado, se definió de la siguiente manera: “técnica de recolección de datos que requiere que el investigador se encuentre presente, involucrado en, y de hecho registre las actividades diarias de rutina con la gente en el campo” (Schensul y LeCompte, 2013, p. 83). Se optó por la definición mencionada a partir de su utilidad como referencia respecto a las acciones llevadas a cabo.

Dos aspectos implícitos en la definición previamente enunciada son los siguientes: la observación, la cual necesariamente antecede al registro de los datos y el de los niveles de participación o involucramiento. De acuerdo con Guber (2001) la observación a realizar en esta técnica deberá ser de carácter sistemático y controlado. En el caso particular de esta investigación la atención de estos aspectos pretendió ser cubierto mediante la implementación de una observación de carácter reflexivo y de doble perspectiva (Guber, 2001), a la par de que esta se encontró guiada por los objetivos y preguntas de investigación realizadas.

En relación a los niveles de participación Spradley (1980) señala que estos se encuentran condicionados por las situaciones sociales de los contextos y los objetivos que la orienten. No obstante lo señalado, la participación en actividades propias del grupo es una de las fuentes de datos más enriquecedora para el observador ya que esta le permite generar una mayor comprensión con respecto a cómo estas son sentidas y vivenciadas por aquellos a quienes estudia (Guber, 2001, p. 53). Para el caso particular del estudio realizado, se menciona que a lo largo de este fueron desplegados distintos grados de participación (Spradley, 1980, p. 58), los cuales se encontraron definidos en función de los objetivos y preguntas propias de cada fase de investigación así como de las posibilidades que otorgaron las situaciones sociales del contexto. Al inicio de la

investigación, se llevó a cabo una observación más centrada en la participación con el fin de establecer un acercamiento más próximo a la realidad vivenciada por la población estudiada; la cual fue posteriormente inclinándose a una más centrada en la observación con el objetivo de identificar aspectos específicos del fenómeno estudiado (Guber, 2001).

Con el objetivo de observar in situ los procesos relativos a la construcción de la identidad y práctica de las LEC participantes en el estudio, la observación participante se llevó a cabo en los contextos en los cuales tiene primordialmente lugar su práctica: 1) el aula de clases, 2) la localidad donde realiza su labor y 3) las reuniones de formación en las que es participe. En estos espacios la observación se encontró guiada por los objetivos y preguntas de cada fase, sin demeritar ello la perspectiva holística y no valorativa de ésta (Fetterman, 2010). En complemento a lo señalado se consideraron los dominios teóricamente elaborados (identificaciones, aprendizajes y participaciones) y aquellos emergidos a partir de los datos recopilados en campo (trayectorias con respecto a cultura maya y práctica educativa; docencia y social) como elementos orientadores, más no limitativos, de la observación a realizada.

La observación llevada a cabo en las diversas situaciones sociales elegidas, tuvo como objetivo identificar en cada una de éstas los siguientes aspectos: 1) El entorno particular en el que la situación tiene lugar, 2) La cantidad de los participantes y las características de estos, 3) La cronología de los acontecimientos, 4) Las características del entorno físico y de los objetos materiales implicados, 5) Los comportamientos e interacciones y 6) Las conversaciones e interacciones verbales (Angrosino, 2012, p. 64). A la par como investigador identifiqué, en parte, las emociones y reflexiones por mí vivenciadas a lo largo del proceso de observación-participante. Los elementos anteriormente señalados fueron registrados en forma de notas de campo y posteriormente transcritas y ampliadas, a un diario de campo, de tal modo que permitieron elaborar descripciones amplias y detalladas sobre las situaciones sociales observadas (Ameigeiras, 2006).

La búsqueda de atención de los preceptos mencionados, los cuales orientaron metodológicamente las observaciones realizadas, se expresa a través las acciones que a continuación se detallan:

Mi inserción a la sede de formación inicial intensiva y a los centros educativos comunitarios en los que llevé a cabo este estudio se encontró mediado por la autorización del personal del CONAFE de acceso a los mismos. Previo al ingreso a cada uno de ellos se realizaron reuniones informativas con los participantes en las cuales les manifesté, quien era, los motivos de mi estancia y el objetivo de la misma; con lo cual se explicitó, en cierta medida, las acciones de participación y observación que llevaría a cabo, las cuales tuvieron un carácter diferencial en cada uno de ellos.

En el caso de la formación inicial (julio – agosto 2017) las acciones consistieron en el apoyo al equipo regional a través del monitoreo del desempeño de los aspirantes a LEC; así como en el trabajo de las Unidades de Aprendizaje Autónomo en las cuales yo participe, en interacción directa con los aspirantes a LEC, como facilitador o como receptor de algunas de ellas. A su vez tuve la oportunidad de relacionarme con algunos de ellos en espacios informales como al momento de la comida o en los traslados hacia la sede de formación. Entre las principales ventajas que encontré, bajo este rol, fue la oportunidad de conocer de primera mano el desenvolvimiento de los aspirantes a LEC en las actividades realizadas así como su perspectiva respecto de sus formadores.

Mi participación, en la forma de acompañamiento, en la práctica a comunidad realizada por los aspirantes a LEC, previo al inicio de su servicio social, me permitió identificar las complejidades y dificultades afrontadas por ellos en esta primera experiencia, tales como la inseguridad y el desconocimiento de aspectos como la forma de realizar su traslado a la localidad, los aspectos a considerar para su estancia, el trato con las madres de familia en la primera asamblea y en la organización del trabajo con los alumnos. Esta forma de trabajo a su vez favoreció al establecimiento de una base de identificación con la LEC de primaria previo al inicio del ciclo escolar.

No obstante, lo señalado esta forma de participación presento algunas disyuntivas tales como el poder mediar entre el rol de investigador y el rol de participante ya que en ocasiones al ser identificado por las figuras educativas como

alguien con conocimientos sobre los aspectos y procesos presentes en la formación generaba un mayor acercamiento de su parte ya sea para consejo u orientación sobre cómo atender ciertos aspectos de la práctica o con la curiosidad de saber si conocía información respecto a las localidades en que serían asignados. Dicha interacción resulto positiva; no obstante, requirió de mi parte el saber mediar mis participaciones y sobre todo la información brindada, ya sea a aspirantes a LEC o formadores, de tal manera que pudiera evitar en lo posible el trastocar las formas de relación construidas entre ellos así como las funciones correspondientes a cada figura educativa.

En el plano investigativo el que esta etapa fuera desarrollada previo a la realización del marco metodológico favoreció a precisar sobre quienes serían los participantes en la investigación así como los tópicos y técnicas a implementar a lo largo de la fase general del trabajo de campo.

Durante el ciclo escolar (noviembre 2017-junio 2018) las acciones realizadas se llevaron a cabo a partir de un rol de apoyo, con distintos niveles de aporte a la dinámica cotidiana a lo largo del transcurso del trabajo de campo. En los primeros meses fue de acercamiento y generación de confianza con los docentes y alumnos, generalmente a través de la participación en los juegos realizados por estos últimos. Posteriormente a través de la participación en actividades en horario extraescolar, como orientaciones a las docentes con respecto a situaciones presentadas en el aula y en la relación con los alumnos y las madres de familia; en aspectos didácticos como la elaboración de planeaciones y expedientes e incluso en la encomienda de la obtención de materiales para actividades a realizar en la clases, que resultaban de difícil acceso en el entorno comunitario y en la acción de enlace y apoyo para la realización de un festejo en el mes de diciembre.

En los últimos meses, a partir de la relación entablada, la participación en el trabajo de clase fue más directa al fungir como monitor y orientador en determinadas actividades de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria, en particular en lo que refiere a las asignaturas de español y matemáticas, y de la atención directa de los alumnos de preescolar a través de la implementación de juegos en horario posterior al descanso o

en aquellas ocasiones en que la LEC de preescolar se tenía que ausentar por tener que llevar al baño o a su casa a alguno de los alumnos.

A la par de las acciones de participación señaladas el periodo diario de estancia en la localidad me permitió llevar a cabo la indagación y observación desde una perspectiva no participante de aquellos aspectos que requerían un enfoque distinto o complementario para una apreciación más amplia de los mismos. Este fue el caso de la observación de las características y materiales presentes en el contexto y la forma en que estos eran utilizados, de la cronología y secuencia de las dinámicas, rutinas e incluso ciertas interacciones presentes en la práctica educativa de las LEC. Otro aspecto que favoreció dicho periodo de estancia y la dinámica escolar fue la oportunidad de realizar en ciertas ocasiones mi registro a la par que las LEC realizaban la preparación de su material del día siguiente lo que me permitía cotejar mis apreciaciones con ellas y complementar lo observado. Sin embargo, esta acción no era posible para el registro de actividades que tenían lugar en horario vespertino cuyo registro llevaba a cabo una vez que me ausentaba de la comunidad.

Mi posición como investigador, con experiencia previa en CONAFE, implicó la reflexión de distintos aspectos a considerar a lo largo del proceso de investigación y análisis de datos. Desde las etapas iniciales identifiqué la importancia de asumir y proyectar ante los participantes un papel de independencia y desapego con respecto al CONAFE; esto con el objetivo de propiciar relaciones y perspectivas menos sesgadas en la recopilación y análisis de los datos. Los aspectos anteriores propiciaron el orientar y enfatizar la perspectiva del LEC y los actores comunitarios en el proceso investigativo así como en las acciones de interacción y correspondencia entabladas. Sin embargo, a pesar de las acciones realizadas no pude deslindarme del todo, en particular a nivel de preconcepciones, de mi experiencia previa en el CONAFE aunque estas se transformaron a través de las experiencias y reflexiones generadas a lo largo del trabajo de campo, en particular aquellas que resultaban significativas para las LEC en el proceso de su participación en el CONAFE⁵⁹.

⁵⁹ Véase en pp. 87-89.

La empatía construida, a lo largo de la investigación, con respecto a las LEC participantes y las experiencias por ellas vivenciadas, fue otro factor presente en los procesos de recopilación y análisis de datos, la cual, en conjunto con los datos recopilados en pláticas informales, me llevo a indagar respecto a sus trayectorias personales y la incidencia de esta en su práctica educativa. El marco de sus trayectorias me llevo a comprender, en cierta medida, el antecedente y trasfondo socio-cultural de ciertas formas de actuar y posicionarse con respecto a su práctica educativa. A su vez el análisis comparativo, entre ambos casos, más allá de establecer un referente en relación a la norma tuvo como objetivo el apreciar como sus distintas trayectorias se manifestaron y posicionaron de manera diferenciada a sus portadoras con respecto a la práctica educativa y el contexto de intersubjetividad en que esta tuvo lugar. Sumado a lo anterior, el contraste entre ambos casos y la perspectiva de los distintos actores con respecto a ellos me permitió evaluar y reconfigurar mis propias nociones en función del dato empírico recopilado.

3.3.5. Entrevista. Un elemento que se ha resaltado con respecto a las identidades y prácticas sociales ha sido el papel central de las significaciones intersubjetivas en su proceso de constitución (Berger y Luckmann, 2003/1966; Wenger, 2001; Castells, 2010). Estas significaciones de acuerdo con Giménez (1995, p. 42) se encuentran sustentadas en la matriz cultural o cultura subjetivada. Dicha matriz es construida por los individuos a partir de la internalización de determinados atributos de la cultura institucionalizada o preestablecida. El proceso de identificación de estas significaciones se encuentra vinculado con la comprensión de la visión de quienes las detentan.

Malinowski (1922, p. 25) señala que uno de los objetivos de la investigación etnográfica es “entender el punto de vista nativo”. Este entendimiento, de acuerdo con Spradley (1979, p. 5) se logra a través de la comprensión de los significados que las personas que estudiamos asignan a las acciones, eventos e incluso así mismos. Algunos de estos significados son expresados directamente a través del lenguaje, otros solo de manera indirecta. Dichos significados pueden ser indagados, en parte, a través de la entrevista etnográfica. Lo anterior es posible a partir de que la entrevista etnográfica en

sus distintas modalidades permite recabar evidencias respecto a estos significados mediante la realización de preguntas a los entrevistados. Las evidencias obtenidas dan lugar a la realización de inferencias con respecto a dichos significados, las cuales pueden ser comprobadas a través de la observación o de la entrevista misma (Spradley, 1979, p. 8).

En la investigación realizada la entrevista se utilizó de manera suplementaria a la observación participante, esta tuvo con el objetivo general el identificar y comprender las significaciones personales y sociales a partir de las cuales se construyen la identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios. En seguimiento al logro del objetivo general, se definieron distintas fases de investigación con sus correspondientes objetivos específicos los cuales a continuación se presentan:

Fase 1: Identificar los dominios culturales referidos por los entrevistados como aquellos vinculados con el proceso de construcción de la identidad y práctica de los LEC.

Fase 2: Identificar los elementos o factores que los entrevistados vinculan con cada uno de los dominios culturales reconocidos en la primera fase.

Fase 3: Identificar las relaciones, patrones y variaciones que los entrevistados refieren en relación a los factores y dominios reconocidos en la segunda fase.

A lo largo del proceso y en particular en las primeras fases se consideró la distancia existente entre los marcos de interpretación y significación del investigador y los participantes, con respecto al fenómeno de estudio, así como la tendencia natural de este último de interpretar los datos desde su propio marco de referencia (Guber, 2004, Beauving y de Vries, 2015). Con el objetivo de aminorar dichos aspectos se realizaron las siguientes acciones:

En el caso de las entrevistas llevadas a cabo con las LEC: a) la realización de preguntas generales no estructuradas al inicio de las mismas; b) el promover y alentar que realizarán descripciones profusas y amplias en las que incluyeran detalles que pudieran considerar triviales o sin importancia; c) el indagar a mayor profundidad en

aquellos aspectos surgidos en ellas, en particular los de índole vivencial y emocional⁶⁰; y d) el ampliar con base a ello el marco interpretativo desde el cual las LEC se aproximan a los ejes temáticos planteados para la entrevista.

En el caso de las entrevistas llevadas a cabo con los demás participantes: a) el indagar sobre la relación personal entre ellos y las LEC; b) el ahondar en la percepción que han tenido sobre las LEC y su labor a lo largo del tiempo y c) la apertura, y posterior indagación, con respecto a temáticas introducidas por los participantes no presentes en los ejes temáticos de investigación⁶¹.

Con la finalidad de atender a los objetivos de cada fase y promover las acciones de inteligibilidad señaladas se utilizaron dos tipos de entrevista propias de la investigación etnográfica: la exploratoria y la semiestructurada, la definición, objetivos y forma de implementación, de cada una de ellas, se expresa en los siguientes apartados.

3.3.5.1. Entrevista exploratoria. De acuerdo con Schensul y LeCompte la entrevista exploratoria es una técnica mediante la cual el entrevistador realiza la exploración a detalle de diversas facetas de un tópico a través de preguntas que permiten al entrevistado desarrollar sus respuestas de manera libre (2013, p. 134). En el estudio etnográfico, la entrevista exploratoria, es utilizada en sus fases iniciales ya que permite identificar aquellos dominios culturales poco conocidos con respecto a la temática de estudio o nuevos dominios a ella relacionados, la identificación de dichos elementos permiten al investigador, conocer aspectos vinculados al fenómeno desde la perspectiva "nativa" y a partir de esta información realizar la elaboración de nuevas preguntas e hipótesis que guíen las posteriores fases de la investigación (Spradley,

⁶⁰ Un ejemplo fueron las respuestas brindadas por las LEC, en relación a sus experiencias, retos, dificultades y aprendizajes en el CONAFE, en las que se puede identificar la carga emocional con la que hacen referencia a la forma en que vivenciaron las mismas (véase pp. 138-139; y en las categorías de conocimientos pp. 147-148, y aprendizajes pp. 152 - 154); lo cual de acuerdo con Guber: "permite [desde una perspectiva no directiva] dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y llenan de contenido un término o una situación; en esto reside la significatividad y confiabilidad de la información" (2004, p. 138).

⁶¹ Un ejemplo de temática introducida por los participantes (madres de alumnos) en las entrevistas; fue la importancia del LEC como mediador ante situaciones de discriminación surgidas entre los alumnos en el aula o el rol de apoyo y consejería a las madres de familia que puede asumir la LEC ante problemas conductuales (jalarse el cabello compulsivamente) que presenten los alumnos.

1980; Schensul y LeCompte, 2013).

A la luz de lo expresado, se determinó el utilizar en la primera fase de la presente investigación, la entrevista de tipo exploratorio, con el objetivo de identificar los dominios culturales socialmente vinculados a la identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios. La información recabada a través de esta técnica, dado el carácter concatenado de las fases de la investigación, fue utilizada para reconstruir los marcos de referencia utilizados los entrevistados en relación a la temática de estudio y a partir de ellos identificar las preguntas, temáticas e hipótesis a desarrollar en etapas posteriores de la investigación (Guber, 2001, p. 80).

Con la finalidad de poder contar con la perspectiva de los diferentes actores que participan en el proceso de construcción de la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios; se implementó este tipo de entrevista a: 1) dos Líderes Educativos Comunitarios (1 de preescolar y 1 de primaria) en tanto su agencia central en el proceso, 2) 6 alumnos (3 preescolar y 3 primaria), 3) 16 madres de familia (6 de preescolar y 10 de primaria), 4) dos encargados de su formación en el CONAFE (1 Coordinador Regional y 1 Capacitadora tutora)⁶² debido a su relevancia relacional en la labor de enseñanza del LEC (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014) y 5) las 2 madres de familia, respectivamente, de las Líderes Educativas Comunitarias a partir de su carácter de testigos de las experiencias vivenciadas por estos jóvenes previo y posterior a su ingreso al CONAFE. Los informantes participantes en esta técnica fueron elegidos con base a los criterios de: 1) contar con conocimiento respecto a la labor de los Líderes Educativos Comunitarios y 2) presentar disposición y condiciones para compartir sus conocimientos con el investigador (Spradley, 1979; Shensul y LeCompte, 2013).

Con el objetivo de orientar las preguntas e indagaciones a realizar con cada uno de los actores elegidos se elaboraron distintas guías de entrevista (Apéndices A, B, C, D y E) cada una acorde a cada tipo de actor. Cada guía se encontró conformada por

⁶²La formación de los jóvenes que ingresan como Líderes Educativos Comunitarios en el CONAFE se encuentra a cargo en primera instancia de otros jóvenes, denominados Capacitadores Tutores, quienes previamente han sido Líderes Educativos Comunitarios. Los Capacitadores Tutores llevan a cabo el curso de formación que habilita a los Líderes Educativos Comunitarios para la realización de su servicio social educativo y visitas de asesoría una vez que estos se encuentran en servicio.

preguntas de tipo descriptivo y en particular por aquellas definidas por Spradley como Grand tour questions (1979, p. 82). Dichas preguntas fueron elaboradas con el objetivo de obtener por parte de los informantes una amplia descripción del contexto, de las actividades, identificaciones, aprendizajes y experiencias vinculadas con el LEC. La incorporación de estas en el desarrollo de las entrevistas, sirvieron como vía para introducir temas o profundizar en estos.

Con el objetivo de cumplir las consideraciones éticas, evitar sesgos, generar confianza con el entrevistado y lograr una adecuada implementación, a lo largo de las entrevistas realizadas se procuró desarrollar en el inicio, durante y a la conclusión de estas las acciones propuestas por Schensul y LeCompte (2013, p. 151 -167). Con el fin de recopilar de manera fidedigna la información, previa autorización del entrevistado, se realizaron grabaciones de audio las cuales fueron posteriormente transcritas y analizadas (Ameigeiras, 2006, p. 130).

Las entrevistas exploratorias se llevaron a cabo, dos meses después de la inserción a campo, una vez que el investigador había establecido cierto grado de familiaridad con los participantes. Estas tuvieron lugar de enero a abril del 2018 principalmente en el contexto escolar y comunitario⁶³. El desarrollo de la estructura e implementación de las entrevistas tuvo un carácter dinámico y diferenciado en función de las características de los informantes y su conocimiento de la labor de las LEC.

En el caso de las LEC, las entrevistas dada a su extensión se llevaron a cabo en dos o más sesiones, los ejes temáticos de las mismas fueron elegidos a partir de un primer acercamiento al tema con base a cuestionarios y entrevistas informales realizados en la formación inicial y las categorías definidas a partir de la literatura, siendo estos: a) el trayecto de ingreso y estancia en el CONAFE, b) cambios y sentidos de su participación en CONAFE; c) relaciones e identificaciones a partir de su participación en CONAFE y; d) contextos y rutinas en su práctica educativa. Ello con el objetivo de ahondar en la perspectiva de las LEC respecto a su práctica y rol educativo.

⁶³ Casos de excepción fueron el coordinador regional a quien se le entrevistó en la sede regional del CONAFE y las madres de familia de las LEC a quienes se les entrevistó en su domicilio.

En el caso de las entrevistas dirigidas a los demás actores señalados; las preguntas se desarrollaron, con distintos matices en función de su relación y conocimiento de las LEC, en torno aspectos generales: la forma en que conocieron a las LEC y su relación con ellas; y aspectos específicos: atributos que identifican a las LEC; las prácticas y aprendizajes que han desarrollado éstas últimas a lo largo de su trayectoria así como las formas en que estas han participado en distintos contextos.

3.3.5.2. *Entrevista semiestructurada*. Es definida por Schensul y LeCompte como “un dispositivo de recopilación de información el cual se encuentra constituido un conjunto de preguntas predeterminadas relativas a uno o varios dominios de interés cuya posibilidad de respuesta continua siendo de carácter abierto” (2013, p. 174). De acuerdo con diversos autores (Fetterman, 2010; Angrosino, 2012; Schensul y LeCompte, 2013), este tipo de entrevista se vincula a etapas no iniciales en una investigación ya que su finalidad es focalizar y profundizar el estudio de aquellos aspectos o dominios previamente identificados como relevantes a través de la indagación de su composición (subdominios y factores) y las relaciones de similitud y variación entre ellos existentes. (Schensul y LeCompte, 2013, p. 172).

Con base a lo previamente señalado, se definió el utilizar las entrevistas en la segunda y tercera fase de la investigación. Con el objetivo, en el caso de la segunda fase, de identificar los elementos o factores que los entrevistados vinculan con cada uno de los dominios culturales reconocidos en la primera fase y en el caso de la tercera fase, de identificar las relaciones, patrones y variaciones que los entrevistados refieren en relación a los factores y dominios reconocidos en la segunda fase.

Una vez, identificados los dominios culturales vinculados a la identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios así como algunos de sus elementos o factores encontrados a partir del análisis de las entrevistas exploratorias (Schensul y LeCompte, 2013, p. 180). Se procedió a la elaboración de una guía temática de carácter más estructurado (Apéndice H), en cual se recopiló información de manera más exhaustiva y detallada, con respecto a la constitución y relación existente entre dominios culturales específicos.

La guía fue estructurada considerando los principios de construcción y ordenamiento de preguntas presentado por Schensul y LeCompte (2013, pp.180 – 182). Las preguntas incorporadas en la guía fueron aquellas definidas por Spradley como de tipo estructural (1980, pp. 124 - 127).

A partir de la elaboración de la guía se procedió a identificar aquellos informantes a participar en las entrevistas. Siendo las LEC las seleccionadas para ello al ser quienes contaban con el conocimiento sobre los dominios culturales a indagar, a la par que presentaban disposición y condiciones adecuadas para participar en la entrevista (Spradley, 1979, pp. 47-54).

La conducción de las entrevistas fue llevada a cabo, en términos amplios, bajo la secuencia de acciones propuesta por Kvale:

- 1) Fase de introducción informativa, en ella se presenta al entrevistado el objetivo de la entrevista, se le solicita permiso para el uso de grabación de voz y se da oportunidad para que presente sus dudas o preguntas previo al desarrollo de la entrevista.
- 2) Fase de desarrollo, en ella se abordan las temáticas que ocupan a la entrevista a través de preguntas previamente elaboradas por el entrevistador. Dichas preguntas son realizadas al entrevistado, quién tiene la oportunidad de presentar abiertamente sus respuestas. En esta fase se presenta una escucha atenta al entrevistado y se realizan las preguntas de esclarecimiento que sean requeridas.
- 3) Fase de reflexión, en ella se comenta al entrevistado los principales puntos y/o aprendizajes obtenidos de la entrevista y se abre el espacio para que brinde su retroalimentación al respecto. Posterior a ello, se menciona que de nuestra parte no existen más preguntas y se le cuestiona respecto a si desea realizar algún otro comentario. Por último se le pregunta sobre su experiencia entorno a la entrevista, esto con el objetivo de establecer una adecuada conclusión de la misma (2011, pp. 55-56).

En lo relativo al registro de la información obtenida, en concurrencia a lo señalado en el caso de la entrevista exploratoria, se consideró la realización de éste a través de las notas del investigador y de las grabaciones de audio, las cuales fueron posteriormente transcritas y analizadas (Ameigeiras, 2006).

La implementación de las entrevistas semi-estructuradas se desarrolló a la conclusión de la trabajo de campo, mayo y junio 2018, de acuerdo a los preceptos previamente señalados. Estas se dirigieron únicamente a las LEC, y tuvieron como objetivo el profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos identificados en las fases iniciales como relevantes en la constitución de la identidad y práctica de las LEC. Las ejes temáticos que se abordaron en la entrevista fueron definidos con base a las relaciones observadas empíricamente entre la práctica de las LEC y los atributos por ellas adquiridos, a lo largo su trayectoria personal, en determinados grupos de pertenencia (Wenger, 2001). Dichos ejes temáticos tuvieron como foco de atención los siguientes aspectos: a) la trayectoria, personal y académica de las LEC con respecto a la cultura maya y la relación de esta con su práctica educativa; b) la trayectoria, significados y proyecciones de las LEC con respecto a la docencia y la relación de esta con su participación en CONAFE y c) el sentido y proyección social a partir de su experiencia en CONAFE. El abordaje de las temáticas señaladas, a nuestro juicio, permitió apuntalar una perspectiva dinámico-temporal del proceso de construcción de ciertos rasgos distintivos y constitutivos de la identidad y práctica de las LEC, en función del rol asumido.

3.3.6. Análisis de los datos. En la búsqueda de lograr comprensión con respecto a los procesos y elementos (subjetivos y objetivos) a través de los cuales se construye intersubjetivamente la identidad y la práctica de los Líderes Educativos Comunitarios se realizó el análisis de la información recopilada a través de la secuencia propuesta por Spradley (1980). La secuencia de desarrollo de la investigación diseñada por el autor mencionado comprende cuatro tipos de análisis de datos: 1) De dominio, 2) Taxonómico, 3) Componencial y 4) Temático. Estos análisis se encuentran integrados a cada una de las fases de la investigación propuesta (Spradley, 1980, p. 87).

A continuación se señala cada tipo de análisis y la forma en que fue implementada a lo largo del proceso de investigación:

1) Análisis de dominio: Este llevo a cabo en la primera fase de la investigación y tuvo como objetivo el elaborar, a partir de la información recopilada de las observaciones y entrevistas, mediante relaciones semánticas de inclusión las categorías y/o dominios culturales relativos a la construcción de la identidad y práctica de los Líderes Educativos Comunitarios (Ver Tabla 1).

2) Análisis taxonómico: Se realizó en la segunda fase de la investigación con la finalidad de identificar, a partir de la información recopilada de las observaciones y entrevistas, los factores o subcategorías correspondientes a cada uno de los dominios culturales identificados en la primera fase.

3) Análisis componencial: Se implementó en la tercera fase de la investigación con el objetivo de identificar, a partir de la información recopilada de las observaciones y entrevistas, los atributos de similitud y diferencia presentes entre los elementos correspondientes a uno o varios dominios estructurados en la segunda fase.

4) Análisis temático: Se utilizó en la tercera fase de la investigación con el objetivo de identificar, a partir de la información recopilada de las observaciones y entrevistas, las relaciones de similitud existentes entre distintos dominios culturales estructurados en la segunda fase.

3.3.7. Consideraciones éticas. El apego a los principios de responsabilidad profesional (American Anthropological Association [AAA], 2012), el cumplimiento de los preceptos éticos y la salvaguarda de los derechos, intereses y sensibilidades de los participantes, deben ser elementos que guíen toda investigación. En el caso de la aquí presentada se realizaron las siguientes acciones con el objetivo de dar cumplimiento a los mismos:

1) Con el fin de resguardar de manera sistemática y confidencial la identidad de los informantes y la información por ellos brindada, de tal manera que esta no pueda ser utilizada en perjuicio de los mismo: a) se hizo uso de pseudónimos para nombrar a los informantes a lo largo de la investigación, b) se evitó o modificó el registro de aquella información recopilada tanto escrita como digital (audio o video) que permita

su identificación, c) no obstante lo anterior se dio a conocer a los participantes que a pesar de estas acciones podrían existir casos en los que el anonimato se viera comprometido de manera no intencional.

2) Con el objetivo de evitar perjuicio a los participantes a lo largo de la investigación: a) se estableció una postura de rapport y trato de acuerdo a los principios, éticos aquí señalados, por parte del investigador hacia todos los participantes y b) para orientar el actuar del investigador en casos de conflicto de interés se estableció una jerarquización de aquellos para quienes se debía presentar una mayor responsabilidad ética en la investigación.

b.1.) Líderes Educativos Comunitarios

b.2.) Alumnos

b.3.) Padres de familia

b.4.) Personal de CONAFE.

3) Con la finalidad de resguardar los derechos, intereses y sensibilidades de los informantes: a) se estableció el mecanismo de revisión por parte de los participantes de la información recopilada incluyendo los procesos de omisión, corrección o inclusión de información que ellos consideren pertinente. Este se realizó a la conclusión de las entrevistas y registros con cada uno de los participantes, en particular con los LEC, quienes compartieron sus apreciaciones respecto a la información e interpretaciones realizadas por el investigador. b) Se evitó el registro y posterior difusión de aquella información que ellos consideren impublicable y se salvaguardó aquella que pueda vulnerar sus derechos, intereses y sensibilidades.

4) En la búsqueda de informar a los participantes respecto al objetivo de la investigación, así como las acciones a realizadas en la misma, se realizaron dos documentos. En primer término, un documento informativo (Apéndice F), el cual presento los objetivos, actividades, consideraciones éticas e implicaciones de la investigación para las personas que participarán en ella y un segundo documento, en este caso el formato consentimiento informado (Apéndice G) el cual fue utilizado en aquellos casos en los que, debido al rol del participante en la investigación, el signado de consentimiento para participar en la investigación fuera requerido.

Los elementos anteriores fueron dados a conocer en primer término al Coordinador de la Región (03) Motul del CONAFE para su autorización de la entrada a campo, en segundo lugar, a los Líderes Educativos Comunitarios, alumnos, padres y madres de familia de los servicios escolares de la localidad elegida, a quienes se les dieron a conocer los objetivos, actividades e implicaciones de la investigación con la finalidad de obtener su consentimiento para la implementación de la misma. Otra acción realizada fue, en las entrevistas, el dar a conocer a los participantes el objetivo de las mismas y el carácter voluntario de su participación. En el caso de las entrevistas con los alumnos, esta fue previamente acordada y autorizada por sus madres de familia, a las que se les presentó la temática de las entrevistas así como el horario y lugar en que estas tendrían lugar⁶⁴.

5) Con el objetivo de establecer una retribución adecuada y justa a la información y apoyo otorgado por los participantes a lo largo de la investigación. Se realizaron por el investigador acciones apoyo pedagógico y de gestión definidas común acuerdo con los participantes las cuales no comprometieron los fines de la investigación.

6) A partir de hacer accesible los resultados de la investigación a los participantes se realizó, la entrega de los mismos a las LEC participes en el proyecto, a las autoridades y personal de CONAFE así como a los alumnos y madres de familia que participaron en la investigación. Esto a través de tres reuniones en las que se llevó a cabo una presentación, en la cual se dieron a conocer los resultados de la investigación, y se realizó la entrega de un reporte escrito a los participantes.

⁶⁴ Las entrevistas con alumnos se llevaron a cabo en el periodo intermedio de la investigación, una vez obtenida una mayor familiaridad con los alumnos. Su realización fue en el solar de la escuela ello con la finalidad de darle un cierto sentido de informalidad a la entrevista y propiciar una mayor seguridad al alumno; al ser este un lugar conocido por ellos y a plena vista de la mayoría de las casas de la comunidad. A su vez, la entrevistas fueron realizadas en presencia de sus compañeros que también serían entrevistados.

Capítulo IV

El contexto

En el presente apartado se realiza la caracterización de las dimensiones macro y micro del contexto en el cual tiene lugar la labor de los jóvenes que fungen como LEC. Para ello, en primer término, se describen las características de las localidades que el CONAFE atiende, así como la estructura y funcionamiento de esta institución. Posteriormente, se presentan las normativas que rigen el actuar del CONAFE a mediano y corto plazo. Seguidamente se da a conocer el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) bajo el cual actualmente opera el CONAFE. En el apartado el CONAFE en Yucatán se presentan los datos de cobertura, organización y tipos de servicio que el CONAFE opera en el estado. En tenor similar, en el apartado Coordinación Regional (03) Motul, se describe a esta unidad operativa del CONAFE. En el apartado sobre la localidad Komchén Martínez se dan a conocer las características de esta comunidad en la cual realizaron su servicio social educativo las LEC que participaron en el estudio. Por último, se realiza la caracterización de los espacios, servicios, mobiliario, materiales y gestión del tiempo en los centros educativos comunitarios en los cuales las LEC ejercieron su labor educativa.

4.1. El CONAFE

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo público descentralizado del gobierno federal creado el 11 de septiembre de 1971. Desde su creación y hasta la actualidad su misión ha sido impartir educación básica en las localidades rurales e indígenas menores a 2,500 habitantes en condiciones de marginación y rezago social (CONAFE, 2016d). El CONAFE opera los centros educativos comunitarios a su cargo con el apoyo de jóvenes denominados Líderes Educativos Comunitarios (LEC). Estos jóvenes realizan su servicio social educativo impartiendo clases durante uno o dos ciclos escolares en el centro que les sea asignado. Durante ese periodo los LEC residen en la localidad donde laboran. Al concluir su servicio reciben una beca por parte del CONAFE para continuar sus estudios (CONAFE, 2017b).

En su labor los LEC cuentan con el apoyo de los capacitadores tutores (CT) y

asistentes educativos (AE) ⁶⁵. Estas figuras educativas son las encargadas de implementar la formación inicial de los LEC, así como otorgarles acompañamiento pedagógico y apoyo administrativo, mediante visitas y reuniones periódicas, a lo largo del ciclo escolar (CONAFE, 2017b). El sostenimiento de los centros educativos comunitarios es realizado por la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). Esta se encuentra conformada por los padres de familia de los alumnos quienes otorgan la alimentación y hospedaje al LEC a la par que realizan labores de apoyo escolar, así como de construcción y mantenimiento (CONAFE, 2017b).

En el ciclo 2015-2016 la cobertura educativa del CONAFE fue de 334,919 alumnos; 174,822 de preescolar, 117,184 alumnos de primaria y 42,913 de secundaria; los cuales fueron atendidos por 35,933 Líderes Educativos Comunitarios en 34,512 centros educativos comunitarios (CONAFE, 2016c). El CONAFE realiza la atención de sus centros educativos comunitarios, acorde a las características de la población y contexto, a través de tres modalidades educativas: rural, indígena y migrante; incluyendo en la primera la atención a circos. El contexto en que operan los centros educativos comunitarios del CONAFE se caracteriza por ser en su mayoría localidades menores a 500 habitantes (89%) y con alto (25%) y muy alto (57%) índice de rezago social (Mejía y Martín del Campo, 2016, p. 54). En relación con los indicadores educativos el CONAFE es el subsistema con menor índice de eficiencia terminal en los niveles de primaria (69%) y secundaria (53%) en contraste con la media nacional de (86%) en primaria y (78%) en secundaria; y el segundo, de acuerdo con la prueba PLANEA⁶⁶, en porcentaje de alumnos con nivel insuficiente en las áreas de lenguaje y comunicación (67%) y matemáticas (70%) (INEE, 2016).

4.2. La normatividad institucional

Con el objetivo de contrarrestar el rezago educativo y social presente en los centros educativos comunitarios a su cargo el CONAFE se alinea con una serie de

⁶⁵ Los capacitadores tutores (CT) y asistentes educativos (AE) son jóvenes de 16 a 35 años que han participado en ciclos escolares anteriores como LEC y que a partir de su destacado desempeño fueron seleccionados por el CONAFE para realizar acciones de formación y acompañamiento pedagógico de los jóvenes que se incorporan como LEC (CONAFE, 2016d).

⁶⁶ Prueba Nacional de Logro Educativo.

normatividades que rigen su actuar a mediano y corto plazo. Entre ellas encontramos, en primer término, el decreto de su creación con sus consecuentes modificaciones. La última versión de dicho decreto en su artículo tercero señala como objeto del CONAFE: "... el fomento educativo a través de la prestación de servicios de educación inicial y básica con equidad educativa e inclusión social a la población potencial, bajo el modelo de educación comunitaria" (DOF, 18/03/2016, p. 4). En el artículo cuarto se mencionan como principales atribuciones del CONAFE la implementación y financiamiento, a través de diversas acciones, de los servicios de educación inicial y básica a través de un modelo de educación comunitaria cuyo diseño, operación y evaluación se encontrarán a su cargo, esto de conformidad con las normatividades que la SEP emita para tal efecto (DOF, 18/03/2016).

En consonancia con el objetivo de garantizar la inclusión y equidad en el sistema educativo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013, p. 124), el CONAFE ha implementado un programa institucional el cual define sus acciones a mediano plazo a partir de cuatro ejes de acción: 1) Calidad e inclusión educativa, 2) modernización institucional y uso eficaz de los recursos, 3) seguimiento para la mejora educativa y 4) concertación para sumar esfuerzos (DOF, 08/05/2014, p. 4). En el primer eje se establecen las estrategias para fortalecer la cobertura, inclusión, pertinencia de los modelos, materiales y acciones educativas que el CONAFE dirige a su población objetivo, así como aquellas encaminadas a los jóvenes prestadores del servicio social educativo. En el segundo eje aquellas estrategias correspondientes al uso racional de recursos, mejora de la infraestructura tecnológica y transparencia institucional. El tercer eje corresponde a las estrategias de evaluación, medición, comparación y seguimiento de las acciones educativas implementadas por el CONAFE. Por último, el cuarto eje refiere a las estrategias promoción, gestión y participación de organismos públicos y privados en las labores realizadas por el CONAFE (DOF, 08/05/2014).

En el corto plazo las acciones realizadas por el CONAFE se encuentran definidas en los Lineamientos operativos del programa para la prestación de servicios de educación inicial y básica bajo el Modelo de Educación Comunitaria 2017. En este documento se establecen los diversos criterios que rigen el proceso de la educación

comunitaria (Ver Figura 1) entre ellos destacan los relativos a las características de la población objetivo, los mecanismos de instalación de los servicios educativos; los perfiles y requisitos de ingreso para las distintas figuras educativas; sus funciones, derechos y obligaciones a lo largo del servicio social educativo; y los montos de apoyo económico dirigido a cada una de ellas.

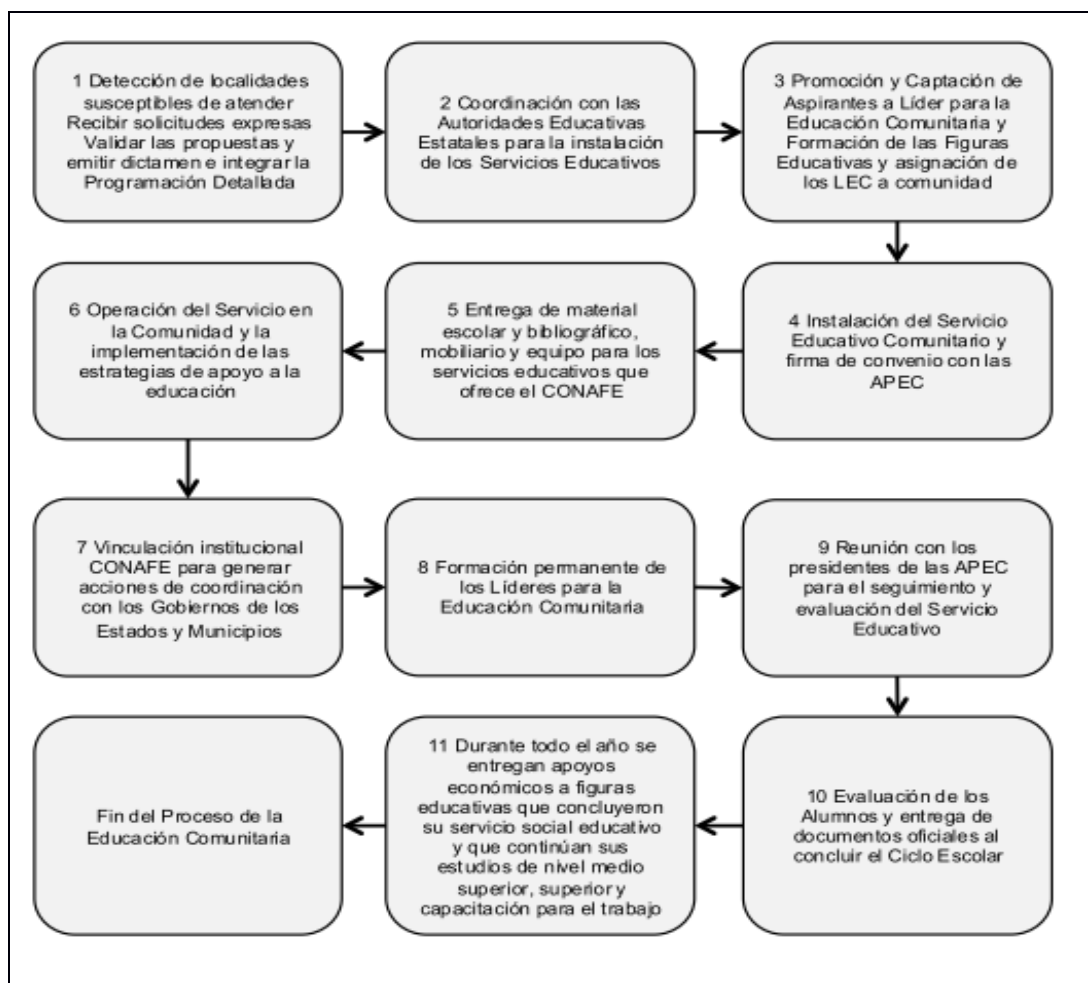


Figura 1. Proceso de la educación comunitaria. Recuperado de (CONAFE, 2016d, p. 126).

En el plano pedagógico la Guía de formación inicial Ciclo 2017-2018 y los documentos de formación permanente son los que establecen aquellos procesos y criterios que el LEC deberá seguir a lo largo su labor educativa. En el caso de la Guía de formación inicial tiene como objetivo orientar la formación que reciben los LEC previo al inicio de su labor en la localidad que les sea asignada. Esta guía se encuentra

estructurada en seis líneas de formación: 1) Identidad institucional, 2) aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo (ABCD), 3) participación en comunidad, 4) atención a la diversidad, 5) desarrollo personal y 6) fortalecimiento del aprendizaje. Cada una de estas líneas se encuentra conformada por bloques temáticos los cuales fueron abordados lo largo de las cinco semanas de la formación inicial de los LEC (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Cronograma del Programa de Formación Inicial CONAFE 2017

Semana	lunes	Martes	miércoles	Jueves	viernes	Sábado
Semana 1	Identidad institucional y ABCD	ABCD	ABCD	ABCD	Participación en comunidad	Participación en Comunidad
Semana 2	ABCD	ABCD	ABCD	ABCD y Fortalecimiento del aprendizaje	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad, Participación en comunidad y Desarrollo personal
Semana 3	ABCD	ABCD	ABCD	ABCD	ABCD	ABCD y Preparación de práctica de campo
Semana 4	Práctica de campo	Práctica de campo	Práctica de campo	Práctica de campo	Práctica de campo	Evaluación práctica de campo
Semana 5	ABCD	ABCD	ABCD	Participación en comunidad	Desarrollo personal	ABCD y Desarrollo personal

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2017b, pp. 8-13).

En la línea de formación sobre identidad institucional se abordan temas que fortalecen el conocimiento de los LEC con respecto a los objetivos, estructura, programas y modalidades del CONAFE; características de las localidades atendidas por el CONAFE; procesos de instalación y operación de los servicios del CONAFE y; los derechos y obligaciones correspondientes a su figura educativa. Mediante la segunda línea de formación se presentan a los LEC los principios del ABCD; el proceso de construcción de la comunidad de aprendizaje; la relación de tutoría y las prácticas que la conforman; el estudio de las unidades de aprendizaje autónomo (UAA) y la forma en que estas se trabajarán con los alumnos y; la realización de registros de aprendizaje y tutoría y la reflexión de la práctica a partir de estos. La línea de formación

participación en comunidad da a conocer a los LEC las estrategias de trabajo con padres, gestión escolar y el proyecto de desarrollo comunitario, así como las acciones para su implementación. La línea correspondiente a la diversidad presenta los LEC diversas estrategias para detectar y canalizar a alumnos con necesidades educativas especiales, así como para identificar y eliminar en lo posible las barreras de aprendizajes y participación presentes en los servicios a su cargo. Las actividades culturales y recreativas a realizar con el objetivo de propiciar el desarrollo integral de los LEC son presentadas en la línea de formación de desarrollo personal. Por último, mediante la línea de fortalecimiento del aprendizaje se presentan a los LEC las estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura a los alumnos que están en el proceso de adquisición de las mismas. Los documentos de formación permanente: 1) Guía para la reflexión de la práctica y 2) Plan de fortalecimiento académico, tienen como objetivo orientar la formación y reflexión del LEC en torno a su práctica acorde con los principios de enseñanza del modelo ABCD. En el caso del primer documento su contenido es un conjunto de pautas observables correspondientes a la implementación de los principios del ABCD en la práctica. El segundo presenta indicadores para la identificación de los avances en el plan de fortalecimiento académico elaborado por los LEC en la formación inicial.

4.3. El Modelo ABCD

En la actualidad el CONAFE realiza la operación pedagógica de sus centros educativos comunitarios a través de un modelo denominado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). El modelo ABCD se inspira en los trabajos realizados por el doctor Gabriel Cámara y colaboradores (2004, 2006, 2008) en torno al concepto de comunidades aprendizaje y su implementación en centros de educación básica. El modelo ABCD tiene como base el ejercicio de una relación de tutoría en la cual el tutor acompaña y le brinda la ayuda necesaria al aprendiz para construir su propio conocimiento (CONAFE, 2017b, p. 69). La relación de tutoría debe encontrarse guiada por los principios del propio modelo, los cuales son:

- 1) Promover desafíos intelectuales que activen las facultades intelectuales que dispone la persona. Confiar en la capacidad que todos

tienen para aprender y enseñar.

2) Promover el encuentro cara a cara [...] porque transparenta lo que uno sabe y lo que otro está interesado en aprender.

3) Generar acuerdos que aseguran que la tarea de aprendizaje se efectúe por el valor que le dan los contrayentes [...]. Lo que implica sostener el diálogo entre el tutor y el tutorado hasta lograr la comprensión que se busca.

4) Ofrecer al aprendiz la mayor equidad [...] al brindar apoyo personal, adecuado a la situación particular de cada estudiante, según sus posibilidades, disposición y estilo de razonamiento.

5) Experimentar el poder de aprender en relación de diálogo [...].

6) Profesionalizar la atención educativa asegurando que el docente [tutor] ofrece únicamente temas que conoce con suficiente profundidad (CONAFE, 2017b, pp. 51-52).

Mediante el modelo ABCD, y la relación de tutoría que le subyace, se intenta desarrollar entre los LEC, alumnos, madres y padres de familia de los centros educativos comunitarios procesos de enseñanza mutua los cuales fomenten relaciones de diálogo, colaboración y solidaridad. A través de estas acciones se pretende que los alumnos aprendan a aprender, aprendan a convivir y logren el dominio de los aspectos centrales del currículo escolar (CONAFE, 2017b, pp. 253-254). Para ello el modelo ABCD está conformado por 53 unidades de aprendizaje autónomo (UAA). Las cuales se encuentran organizadas por campos formativos y niveles (Ver Tabla 3). Las unidades de aprendizaje autónomo funcionan como apoyos didácticos a la relación entablada entre el tutor y el aprendiz. En ellas se abordan de manera integradora los principales contenidos del currículo de la educación básica (CONAFE, 2017b, p. 66). Cada UAA se encuentra conformada por los siguientes elementos: 1) Presentación del tema, 2) propósitos generales y específicos, 3) desafíos para construir comprensiones, 4) organización y registro de lo aprendido y 4) revisión de avances (CONAFE, 2017c).

Tabla 3
Distribución de unidades de aprendizaje autónomo

Campo Formativo	Básico (Preescolar; Primaria 1°, 2°)	Intermedio (Primaria 3o, 4°, 5° y 6°)	Avanzado (Secundaria)
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Poesía. • Mitos y leyendas. • Juego de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento. • Medios de comunicación. • Instructivo y receta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novela. • Documentos personales y oficiales. • Noticia entrevista y reportaje.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Números racionales. • Ubicación espacial. • Números Enteros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas. • Análisis y tratamiento de la información. • Medida. • Proporcionalidad y funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra. • Nociones de probabilidad. • Patrones y progresiones.
Exploración y comprensión del mundo natural	<ul style="list-style-type: none"> • Nosotros los seres. • Cuido mi salud y la de mi comunidad. • Higiene y salud sexual. • Procesos ecológicos. • Riesgos y cuidados del lugar donde vivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerza y movimiento. • Universo. • Nutrición y alimento. • Modificación de los ecosistemas por el ser humano. • Biodiversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de las materias. • Alcances y limitaciones de la tecnología. • Desarrollo y consumo sustentable. • Energía, electricidad una de sus manifestaciones.
Exploración y comprensión del mundo social	<ul style="list-style-type: none"> • Origen de la humanidad y poblamiento del mundo. • Características y cambios en mi comunidad. • El campo y la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Revolución mexicana • Movimientos de independencia en América. • De la revolución industrial a nuestros días. • Encuentro, conquista y Colonia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La gran guerra. • Pueblos de México y el mundo. • La Reforma. • Globalización. • La Ilustración y Revolución Francesa
Participación en comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los niños más pequeños? • Grandes palabras para los más pequeños. • La importancia de la lectura con los niños pequeños. 	<ul style="list-style-type: none"> • El juego como experiencia de aprendizaje. • Cantos y arrullos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El adulto en la crianza de los niños. • Nutrición, comunicación y afecto. • Los niños pequeños su salud y cuidado.
<ul style="list-style-type: none"> • Diseña el cambio (Proyectos Comunitarios de Participación Social) 			

Fuente: Tomado de (CONAFE, 2017c, p. 6).

Nota: La implementación de las UAA en el aula, no está previamente establecida, esta se define a partir de dos aspectos: 1) Aquellas UAA que el LEC ha estudiado a profundidad y puede ofertar a sus alumnos

para estudio; y 2) Aquellas elegidas por los alumnos para su estudio.

El abordaje y estudio de las distintas UAA se realiza a través de cinco momentos (Ver Figura 2). Estos tienen como objetivo favorecer la construcción y fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje. Se espera que al concluir un ciclo de tutoría el LEC, alumno, madre o padre de familia que haya recibido la misma sea capaz de tutorar a un compañero en la unidad de aprendizaje autónomo que haya recibido.

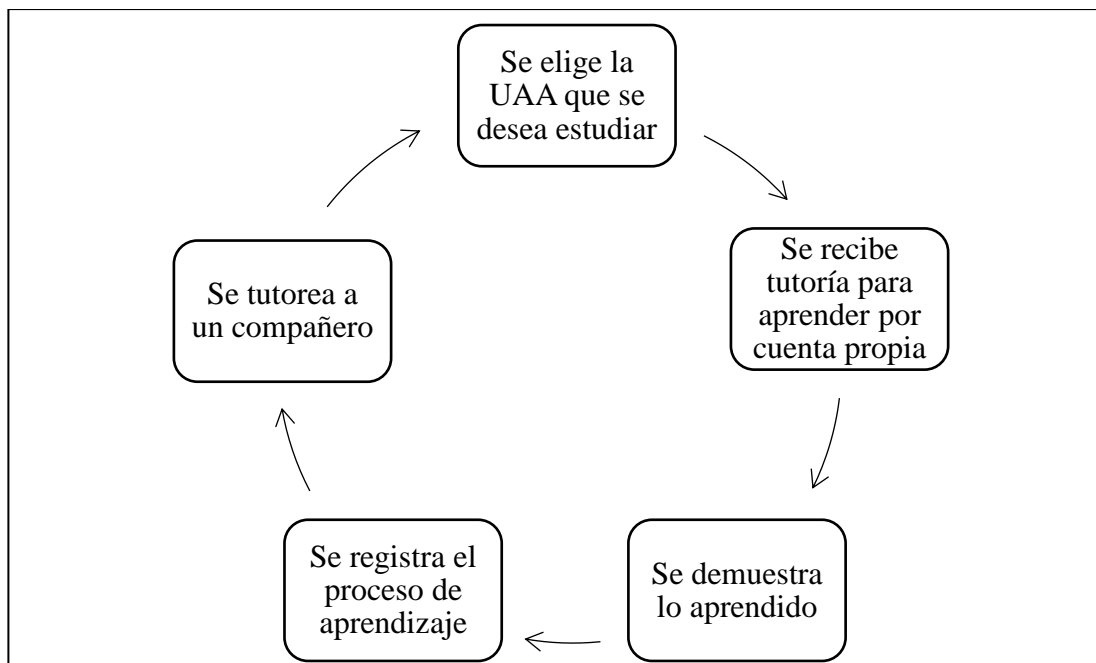


Figura 2. Ciclo de tutoría y aprendizaje ABCD. Recuperado de CONAFE (2017b).

El LEC inicia su proceso de aprendizaje de las UAA desde su formación inicial, en la cual recibe la tutoría de los capacitadores tutores, asistentes educativos y/o de sus propios compañeros. Al concluir la formación inicial e iniciar su servicio, el LEC continúa su avance en el estudio de las UAA de manera individual; este avance se ve complementado por las tutorías que recibirá de manera periódica en las visitas de seguimiento y reuniones bimestrales de formación permanente (CONAFE, 2017b). Con los alumnos el LEC deberá organizar el trabajo de las UAA de manera bimestral. Cada alumno deberá recibir a lo largo del bimestre la tutoría de cinco diferentes UAA, una por cada campo formativo. Al concluir el bimestre cada alumno, en función de su avance, podrá continuar con el estudio de la UAA que trabajó el bimestre previo o

iniciar el estudio de una nueva UAA. A lo largo del ciclo escolar se espera que el LEC y demás miembros de la red de aprendizaje (alumnos, figuras educativas del CONAFE, madres de familia) aumenten la cantidad de UAA que hayan estudiado a profundidad; de tal forma que puedan ofrecerlas en tutoría a los demás miembros de la red de aprendizaje y abarcar la mayor parte de las 53 UAA que conforman el currículo bajo el modelo ABCD.

La tutoría y estudio de las UAA es la actividad central en la jornada escolar. No obstante, esta es complementada por las actividades descritas en la Tabla 4.

Tabla 4

Actividades de la jornada escolar

Actividad	Descripción
Bienvenida	Desde el inicio de la jornada escolar hay que propiciar un ambiente afectivo donde los niños y jóvenes se saluden entre sí y comenten sobre algunas experiencias vividas fuera de la escuela. El acto cívico, el cuidado del huerto, el desayuno de los niños de preescolar, pueden ser actividades para el inicio de la jornada.
Pase de lista	Se realiza usando diferentes actividades lúdicas que permiten a los estudiantes identificarse como parte de un grupo. En el caso de los niños más pequeños les permite reconocer cómo se escribe y lee su nombre, diferenciándolo del de sus compañeros.
Regalo de lectura	Actividad que promueve la interacción entre los niños, la expresión de emociones y el intercambio de puntos de vista. Consiste en que el LEC elija un texto para leer a los niños, o bien, que los niños decidan qué leer, variando los temas día con día con la finalidad de que la lectura se convierta en una práctica cotidiana.
Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura	La lectura y la escritura son herramientas que necesitan practicarse para su uso funcional. En este espacio de la jornada escolar se apoyará a los estudiantes para la adquisición y fortalecimiento de la lengua escrita. Un recurso para el trabajo en este espacio será el documento: Adquisición y fortalecimiento de la lectura y escritura en la educación básica comunitaria.
Actividades de desarrollo personal y social	Son espacios en los que se rescatan acciones relacionadas con la educación artística, la educación física, y la formación cívica y ética. Se fomenta la participación, el diálogo, la empatía, la colaboración y la autonomía para lograr una sana convivencia entre los alumnos como parte de una formación para la ciudadanía.
Reflexión sobre lo	Es un momento en que la comunidad de aprendizaje se reúne para analizar y dialogar sobre sus experiencias, dificultades y logros

aprendido en la jornada escolar	durante el desarrollo de la jornada escolar, asimismo, es un espacio para reflexionar sobre lo aprendido en la semana.
Trabajo con proyecto comunitario de desarrollo social	La comunidad, los estudiantes y el LEC deciden la frecuencia con la que se van a trabajar el proyecto comunitario. Se acuerdan los momentos en los que trabajarán solo los estudiantes, los que requieren de la participación de madres, padres de familia y la comunidad en general. Las madres y padres de familia definen las fechas y horarios para desarrollar las reuniones y las registran en el documento: Estrategia general de participación de padres de familia en el CONAFE.

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2017b, pp. 144-149).

A su vez, estas actividades se encuentran organizadas a lo largo de la semana de acuerdo con lo planteado en la Tabla 5.

Tabla 5

Jornada escolar. Guía de formación inicial CONAFE 2017

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:30	Inicio (bienvenida, pase de lista, regalo de lectura, etcétera).				
8:30 - 10:30	Estudio de las unidades de aprendizaje autónomo o conformación de la comunidad de aprendizaje.				
10:30 - 11:00	Receso				
11:00 - 12:00 Concluye preescolar.	Actividades para adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Actividades de desarrollo personal y social.	Actividades para adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Actividades de desarrollo personal y social	Actividades de desarrollo personal y social o reflexión sobre lo aprendido en la jornada escolar
12:00 - 13:00 Concluye primaria.	Estudio de las unidades de aprendizaje autónomo o conformación de la comunidad de aprendizaje.				
Conforme decida la localidad	Trabajo con Proyecto Comunitario de Desarrollo Social.				

Fuente: Tomado de CONAFE (2017b, p. 143).

Un componente importante en el modelo de ABCD es el registro de aprendizaje (RPA). En él los aprendices describen el proceso que han vivenciado en el estudio de la UAA a la par que señalan las dificultades, estrategias, aprendizajes y recursos utilizados a lo largo de este. En complemento el tutor lleva a cabo un registro de tutoría

(RT) en el cual detalla el proceso de acompañamiento que ha llevado a cabo con el aprendiz y en el cual identifica las dificultades, fortalezas, áreas de oportunidad y estrategias a implementar en futuras acciones de tutoría (CONAFE, 2017b). En el caso de los LEC la elaboración del RT es una acción que realizan al concluir la jornada escolar y el material es utilizado como insumo para preparar la planeación del día siguiente y para la reflexión de la práctica en visitas de seguimiento y reuniones de formación.

4.4. El CONAFE en Yucatán

En el ciclo 2017 -2018 el CONAFE Yucatán prestó servicios de educación básica a 3853 niñas, niños y adolescentes de 272 localidades rurales e indígenas ubicadas en 56 municipios del estado. La atención de esta población se realizó a través de 413 centros educativos comunitarios correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria; y a las modalidades comunitaria, indígena y circos⁶⁷ (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Centros Educativos Comunitarios CONAFE Yucatán

Tipo de centro	Cantidad centros	Cantidad alumnos
Preescolar comunitario	148	1495
Preescolar indígena	87	700
Preescolar circos	1	1
Primaria comunitaria	52	480
Primaria indígena	52	369
Primaria circos	2	5
Secundaria comunitaria	71	803
Total	413	3853

Fuente: Tomado y adaptado de CONAFE (2018).

Nota: En la modalidad de circo se podrán establecer en un mismo centro educativo

⁶⁷Modalidad de atención educativa del CONAFE que se imparte en aquellos circos donde existe una población de 1 a 29 infantes en edad escolar. Estos son atendidos por un LEC itinerante quien acompaña al circo durante un ciclo escolar y atiende los servicios de preescolar, primaria y/o secundaria (CONAFE, 2017b, p. 49).

comunitario distintos niveles escolares, cada uno con clave de centro de trabajo y reporte estadístico propio, lo cual explica la baja matrícula reportada.

La Delegación Estatal del CONAFE, para la atención de sus servicios, cuenta con unidades operativas, denominadas coordinaciones regionales. Estas cuentan con una determinada demarcación territorial y cantidad de servicios a su cargo (Ver Tabla 7). En la actualidad el CONAFE Yucatán cuenta con seis coordinaciones regionales las cuales realizan las siguientes labores: 1) Identificación de localidades susceptibles para ser atendidas, 2) promoción, captación, formación y seguimiento de figuras educativas, 3) distribución de mobiliario y materiales didácticos; 4) registro y seguimiento en el sistema de control escolar de los alumnos asistentes a los centros educativos a su cargo; 5) realización de reuniones y visitas de seguimiento a las localidades bajo su atención (CONAFE, 2016d). La labor de las coordinaciones regionales se realiza en conjunto con los departamentos de la Delegación Estatal del CONAFE los cuales transmiten a estas unidades operativas, las normativas, procedimientos y acciones definidas, a nivel central y estatal, para la operación y seguimiento de los centros educativos comunitarios en lo logístico, pedagógico y administrativo. La formación y seguimiento de las figuras educativas a cargo de los LEC se encuentra a cargo del personal del departamento de programas educativos de la Delegación Estatal.

Tabla 7

Coordinaciones regionales CONAFE Yucatán, municipios y centros educativos comunitarios

Coordinación regional	Municipios atendidos	Cantidad de centros educativos comunitarios
Tizimín	Buctzotz, Chemax, Espita y Tizimín	72
Valladolid	Chankom, Chemax, Chichimila, Cuncunul, Dzitás, Tekom, Temozón, Tinum, Tixcacalcupul, Uayma, Valladolid y Yaxcabá.	131
Motul	Baca, Cansahcab, Cenotillo, Dzilam Bravo, Espita, Mocochoá, Motul, Muxupip, Sudzal, Tekantó, Temax, Tepakán, Tixkokob, Tunkás y Yobaín.	42
Mérida	Abalá, Acanceh, Cuzamá, Homún,	52

	Hunucmá, Kinchil, Maxcanú, Mérida, Progreso, Seyé, Tecoh, Tixpehual y Umán.	
Tekax	Abalá, Akil, Muna, Oxkutzcab, Sacalum y Tekax.	63
Peto	Cantamayec, Chacsinkín, Chikindzonot, Peto, Tahdziú, Tixméhuac, Tzucacab y Yaxcabá.	53

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2018).

Nota: La delimitación de las localidades atendidas por las coordinaciones regionales del CONAFE se define a partir de su proximidad geográfica y de comunicación con la sede regional. En el caso de Abala la localidad de Peba corresponde a la Región (04) Mérida y la localidad de Sinhunchen, perteneciente a ese mismo municipio, a la Región (05) Tekax.

En el ciclo 2017- 2018, el CONAFE Yucatán tuvo la participación de 428 LEC, 239 mujeres y 189 hombres, con distintos perfiles lingüísticos, escolares y de experiencia en el Consejo (Ver Tabla 8). En lo relativo al perfil lingüístico, la mayoría de los LEC tenía como lengua franca el español y solo una tercera parte señaló también hablar la lengua maya. Con respecto a la escolaridad más de tres cuartas partes de los LEC contaban únicamente con el bachillerato concluido en contraste con 51 LEC quienes ya habían cursado la educación superior. En referencia a contar con experiencia previa en el Consejo cerca de una tercera parte de los LEC contaba con la misma. Cabe mencionar que a lo largo del mencionado ciclo escolar se presentaron un total de 126 deserciones, las cuales en su mayoría responden a la dificultad de adaptación por parte de los LEC al contexto comunitario y se presentan en las primeras etapas del ciclo escolar (CONAFE, 2018)⁶⁸.

⁶⁸ En complemento a lo señalado en los datos oficiales; otros estudios han identificado las siguientes causas: en un relato de vida realizado por Mijangos a un ex - instructor comunitario este último señaló: “La programación me parecía muy pesada. No tardé y decidí abandonar el trabajo de instructor comunitario, lo cual me dolió, pero sentía que era necesario por mi salud, pues estaba muy estresado” (2012, p. 3). A su vez, Avendaño Cruz en su investigación sobre el caso de centros escolares efectivos del CONAFE en Oaxaca identificó lo siguiente: “...los participantes [los LEC] señalan que la motivación inicial tiende a disminuir una vez que llegan por primera vez a sus comunidades designadas. Esto es debido a que se enfrentan a un proceso de adaptación dónde los sentimientos de aislamiento, soledad, carencia de servicios, y a veces un cambio drástico en el tipo de alimentación -provista por los padres de familia- pueden incluso causar su baja del programa en el corto plazo.” (2017, p. 8).

Tabla 8
Perfiles LEC CONAFE Yucatán 2017-2018

Sexo	Lingüístico		Escolar		Institucional	
	Habla maya	No habla maya	Bachillerato	Educación superior	Sin experiencia	Con experiencia
Mujer	67	172	186	32	162	77
Hombre	57	132	156	19	130	59
Total	124	304	342	51	292	136

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2018).

4.5. La Coordinación Regional (03) Motul

La Coordinación Regional (03) Motul ofreció en el ciclo escolar 2017-2018 servicios de educación básica a 486 alumnos en 36 localidades de un total de 16 municipios. En el mencionado ciclo contaba con 42 centros educativos comunitarios distribuidos por tipo y modalidad de acuerdo con lo señalado en la Tabla 9.

Tabla 9
Centros Educativos Comunitarios Coordinación Regional (03) Motul

Tipo de centro	Cantidad de centros	Cantidad de alumnos
Preescolar comunitario	33	377
Preescolar indígena	1	13
Primaria comunitaria	7	82
Secundaria	1	14
Total	42	486

Fuente: Tomado y adaptado de CONAFE (2018).

La sede de la Coordinación Regional se encuentra ubicada en la ciudad de Motul. Su infraestructura consiste en una oficina, un aula, dos baños, un jardín y una pequeña plaza cívica. En el ciclo escolar 2017-2018 su personal operativo constaba de un coordinador regional a cuyo cargo se encontraban los jóvenes que fungieron como figuras educadoras de los LEC. Los cuales fueron: dos asistentes educativos, cinco capacitadores tutores, tres asesores pedagógicos itinerantes y 52 LEC. Entre estos últimos 19 habían participado por dos ciclos o más en el CONAFE y 33 tuvieron su primera experiencia de participación en el mencionado ciclo escolar. En relación a sus

perfiles lingüísticos y académicos, solamente un LEC señaló hablar la lengua maya y únicamente 4 mencionaron haber cursado la educación superior (Ver Tabla 10). Cabe referir que en ciclo escolar mencionado se presentó la deserción de 13 LEC a lo largo del mismo.

Tabla 10

Perfiles LEC Coordinación Regional (03) Motul 2017-2018

Sexo	Lingüístico		Escolar		Institucional	
	Habla maya	No habla maya	Bachillerato	Educación superior	Sin experiencia	Con experiencia
Mujer	1	36	35	2	21	16
Hombre	0	15	13	2	12	3
Total	1	51	48	4	33	19

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2018).

4.6. La localidad de Komchén Martínez

Es comisaría del municipio de Motul y se encuentra ubicada a ocho kilómetros al norte de la ciudad de Motul, en la carretera que dirige de esta a Telchac Pueblo. El nombre Komchén proviene del maya y significa “pozo en la hondonada” y el complemento Martínez hace referencia al apellido de un propietario de la finca a partir de la cual se desarrolló la población (Pacheco Cruz, 1967). De acuerdo con el catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2013) en el 2010 Komchén Martínez contaba con 108 habitantes, 53 hombres y 55 mujeres. El índice de fecundidad es de 2.5 hijos por mujer. Del total de la población, el 0,00% proviene de fuera del estado de Yucatán. El 100% de la población es indígena, y el 60,19% de los habitantes habla la lengua maya, de los cuales el 100% es bilingüe maya-español. El 36,11% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 56,60% de los hombres y el 16,36% de las mujeres) (Pueblos de América, s. f.). De acuerdo con la medición realizada por la CONAPO (2011) y el CONEVAL (2011) con base en datos del censo de 2010, la localidad presentaba un alto grado de marginación y de rezago

social.⁶⁹ Esto se obtuvo a partir de los porcentajes relativos a los indicadores siguientes: en el plano de la educación el 31.25% de la población mayor de 15 años era analfabeta, de esta misma población el 59.6% no contaba con la primaria completa y el 75% no contaba con la educación básica completa. De acuerdo con el catálogo antes mencionado la población contaba con 25 viviendas de las cuales el 4% no contaba con excusado, 4.17% no contaba con agua entubada, 40% no contaba con drenaje, 36% no contaba con refrigerador, 72% no disponía de lavadora y el promedio de habitantes por cuarto era de 3.48 personas (CONAPO, 2011; CONEVAL, 2011).

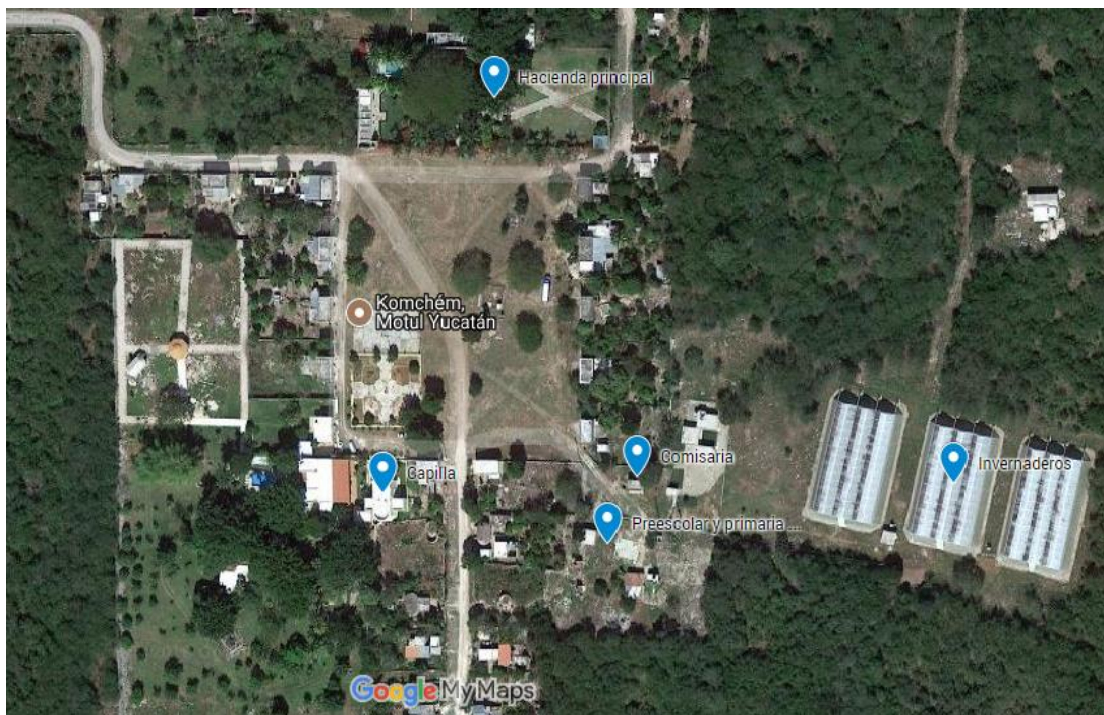


Figura 3. Vista aérea de Komchén Martínez. Recuperado de Google Maps (2018).

La localidad cuenta con un trazado de tres calles principales (Ver Figura 3). La primera, ubicada de oriente a poniente, da acceso desde la carretera Motul – Telchac Pueblo al centro de la población; la segunda, se dirige del centro de la población hacia el sur de la misma, con dirección a la localidad de Ucí; y la tercera, que se encuentra ubicada al costado oriente de la hacienda principal. Al centro de la población se

⁶⁹Se hace referencia a la estratificación asignada por la CONAPO y CONEVAL a la localidad a partir de los índices generales obtenidos de marginación y rezago social a partir de indicadores relativos a educación, vivienda y servicios.

encuentra un espacio escampado a cuyo costado se encuentran la cancha de básquetbol y el parque con juegos infantiles. Komchén cuenta con dos haciendas. La “principal”⁷⁰ que se encuentra al norte de la población y en la actualidad sirve como hotel de lujo. La segunda hacienda se ubica al suroeste, a un costado de la capilla, y pertenece a particulares norteamericanos. Al sureste de la población se ubica la comisaria municipal, que antecede la entrada a los invernaderos de Chile, y enfrente de la cual se encuentran los servicios de primaria y preescolar atendidos por el CONAFE. Otros puntos concurridos en la localidad son las dos “tienditas” una ubicada en la calle que viene de la carretera Motul-Telchac Pueblo y a cuyo costado se encuentra el pozo que da nombre a la localidad, y otra en la calle que va del centro de la población al sur de esta, en la cual de vez en cuando los alumnos concurren a jugar maquinitas.

En relación con la ocupación de las familias cinco de ellas se dedican al mantenimiento de las haciendas (3 la hacienda principal y 2 la hacienda junto a la capilla), 2 familias al trabajo en el invernadero, 1 familia a la ganadería, 2 padres de familia laboran en las maquiladoras (en Baca) y el resto se dedica a la albañilería, cultivo y corte de leña (Entrevista LEC PC, 22/02/2018). En la localidad la mayoría de los habitantes son católicos⁷¹. Los principales festejos celebrados son aquellos correspondientes a los dos patronos del pueblo: San José (19 de marzo) y la Virgen de la Concepción (8 de diciembre) este último considerado el principal festejo ya que se realiza una misa en la capilla y ese día se suspenden las clases (Entrevista LEC PC, 22/02/2018).

4.7. Los centros educativos comunitarios

En el presente apartado se aborda lo relativo a la historia y características de los centros educativos comunitarios de preescolar y primaria de la localidad de Komchén Martínez. En primer término, se presenta la historia de estos, seguida de la descripción de la demarcación física en que se encuentran, posteriormente se refieren los servicios, características, mobiliario y materiales con los que cuenta cada centro escolar, los

⁷⁰Los habitantes se refieren a ella de esa manera al ser aquella a partir de la cual se desarrolló la localidad.

⁷¹En diversas ocasiones en el aula, un tema de plática que abordan los alumnos entre sí es su asistencia al catecismo y las actividades que ahí realizan.

cuales se pueden observar en las fotografías presentadas en el Apéndice J. Por último, se detalla la organización del tiempo en cada uno de ellos.

4.7.1. Historia de los centros educativos comunitarios. En el año de 1982 la Secretaria de Educación Pública del Estado (SEGEY) establece el servicio de primaria en la localidad. En el 2002 la SEGEY, debido a la disminución de matrícula, realiza la transferencia del servicio al CONAFE el cual inicia sus operaciones en septiembre del mismo año. En septiembre del 2003 se establece el servicio de preescolar CONAFE (CONAFE, 2018).

4.7.2. El área escolar. Los servicios de preescolar y primaria comparten un espacio de cerca de 2500 metros cuadrados. Dicho espacio se encuentra delimitado al norte por una albarrada, que cuenta con dos entradas las cuales fungen como vía de acceso a ambas escuelas; al sur y este por monte; y al oeste por dos predios, uno derruido y abandonado y otro habitado y en condiciones normales. En el terreno que comparten ambas escuelas se pueden observar seis estructuras: la primera, ubicada al noroeste es el aula de preescolar con una dimensión aproximada de 10x10 metros; la segunda, ubicada al noreste, es un baño antiguo y de estructura incompleta, el cual se encuentra antecedido por dos árboles de limón; la tercera, ubicada al centro es la plaza cívica de una dimensión de 20x20 metros que a un costado cuenta con una astabandera de metal de aproximadamente 3 metros de altura; atrás de ella, ubicada hacia el sureste, se encuentra el aula de primaria con una dimensión de 15x15 metros, a su costado izquierdo se ubica el baño de primaria cuya dimensión es de 4x4 metros y de lado derecho el huerto de primaria; por último, a 10 metros al sur del aula de preescolar se encuentra el baño de preescolar con una dimensión de 4x4 metros.

4.7.3. Servicios con los que cuentan las aulas. El aula de preescolar cuenta con energía eléctrica. En el aula hay un foco y un ventilador, ambos funcionan. La escuela cuenta con el servicio de internet de México conectado el cual funciona y es utilizado por la maestra y alumnos de la secundaria, quienes por la tarde se acercan a la escuela para conectarse al wifi. Los baños de preescolar no cuentan con agua, debido a la descomposición de la bomba.

En el caso del aula de primaria cuenta con energía eléctrica. En el aula hay

cuatro focos y solo uno funciona, debido a una instalación eléctrica deficiente. Al igual existen dos ventiladores de los cuales solo uno funciona y no cambia de velocidad. Al igual que en el preescolar se cuenta con el servicio de internet de México conectado el cual funciona y es utilizado por la maestra para conectar su laptop y teléfono celular a la red y ocasionalmente la computadora de la escuela. Los baños cuentan con agua, pero a veces la bomba no funciona. De los dos baños, solo uno se utiliza, debido a que uno de ellos carece de puerta y en el único utilizable existe una fuga en la tubería que va del inodoro al cajón de agua.

4.7.4. Características de las aulas. El aula de preescolar cuenta con una puerta de madera desgastada, ventanas de madera en forma de persiana una de ellas rota, piso de mosaico en buen estado, paredes de concreto pintadas de color amarillo. La pintura de las paredes se encuentra desgastada y con restos de láminas didácticas que se han pegado y despegado. Además, las paredes cuentan con tres pares de hamaqueros utilizados por las LEC de la localidad. El techo es de concreto y de color blanco. El aula presenta buena iluminación y la temperatura es agradable debido a la cercanía de árboles que cubren al aula del sol.

En el caso del aula de primaria esta se caracteriza por contar con paredes de concreto con pintura de color amarillo, esta última se encuentra desgastada lo cual permite ver las pinturas anteriores a la par de tener adheridos restos de carteles pegados. El piso es de cemento pulido y se encuentra en buenas condiciones. El techo es de concreto este se encuentra pintado de blanco y tiene pegado el sistema solar. La puerta es de madera y requiere reparación, ya que el marco de esta se zafa de la pared porque los taquetes están vencidos. Las ventanas son de madera y tienen forma de persiana, aunque no están desvencijadas algunas no pueden cerrarse completamente bien. La iluminación es adecuada. El aula es calurosa en verano y fría en invierno debido a que en ella el aire corre libremente. Al igual que en el preescolar en el aula de primaria cada media hora se escucha la campana automatizada de la capilla y en ocasiones el soplar del viento.

4.7.5. Mobiliario. En el aula de preescolar este consta de siete sillas de plástico para alumnos, están en buen estado, el salón no cuenta con silla para la LEC. Un

pizarrón en buen estado, tres mesas de plástico en buen estado, de las cuales dos se utilizan para los alumnos y una de estante para material didáctico y para los materiales de la LEC. También cuentan con tres mesas de madera, de las cuales dos sirven de estante para material didáctico y una se encuentra guardada. El aula cuenta con un mueble hecho de dos huacales y maderas el cual sirve como estante para cajas con documentos de alumnos y material didáctico.

En el caso del aula de primaria el mobiliario consta de 12 mesas de plástico en buen estado, de las cuales ocho son usadas por los alumnos, tres son utilizadas como estantes de material didáctico y libros, y una más donde se encuentra la computadora del aula. El aula también cuenta con dos mesas de madera las cuales sirven como estantes: una para material didáctico y para una televisión que no funciona. En aula hay 14 sillas de plástico para alumnos, todas están en buen estado, una silla para la LEC y dos sillas de madera rotas, de las cuales una sirve como estante para el botellón de agua purificada. El aula también cuenta con dos libreros de metal en buen estado y en complemento a estos cuatro huacales (tres de plástico, uno de madera) con libros y por último un estante antiguo de madera de tres repisas, ubicado tras la puerta, que es utilizado por la LEC para guardar sus cosas.

4.7.6. Material didáctico. El aula de preescolar cuenta con un pizarrón en buen estado. No cuenta con biblioteca, solamente con unos pocos libros los cuales resultan insuficientes. Estos últimos son: libros de texto gratuito, libros del CONAFE, libros de la serie de literatura infantil de la SEP y varios cuentos de Disney. En cuanto a papelería se cuenta con hojas, tijeras (varias no cortan), pegamento, colores, papel crepé y rotafolios. Estos resultan insuficientes debido a su poca cantidad. En cuanto a juguetes y auxiliares didácticos se cuenta con cuatro pelotas de plástico, dos juegos de bloques armables, un armable del cuerpo humano, un aro, dos juegos de contadores, un juego de regletas, un juego de sellos, un memorama y una sonaja. El material de apoyo visual con el que se cuenta ha sido elaborado por la LEC y se encuentran pegados en las paredes del aula. Ejemplo de ello son: los identificadores de los rincones escolares (biblioteca, lenguaje y comunicación, expresión artística, comprensión del mundo natural y social) láminas alusivas a los números, las vocales, el alfabeto y la lista de

asistencia. En las paredes también se pueden observar los trabajos de los alumnos sobre los siguientes temas: expresiones gestuales y emociones, el reino animal, los colores, las figuras geométricas, números y bolitas, palabras y dibujos, el ciclo del agua, personajes de la historia, animales ovíparos y vivíparos, nosotros los seres vivos y dinosaurios. Por último, el aula no cuenta con equipo de cómputo.

El aula de primaria cuenta con un pizarrón en buen estado y un pintarrón en el que se encuentran pegados dos carteles (uno de reglas de convivencia y otro de mensajes). Existe gran cantidad de libros (debido a dos donaciones) pero son carentes de variedad en relación con los temas requeridos en la clase, los diccionarios se encuentran en mal estado. En cuanto a papelería esta es escasa ya que no se cuenta con los siguientes insumos: cartulinas, hojas en blanco, colores, crayolas y cinta adhesiva. Al momento se cuenta con una docena de tijeras (varias de ellas no cortan), dos botes grandes de pegamento, un paquete de hojas reciclables, papel crepé y papel de China.

Pegados en las paredes, como apoyos visuales, se identifican aquellos rotafolios realizados por la LEC como: los identificadores de los rincones escolares (biblioteca, comprensión del mundo natural y social, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación y en el techo el sistema solar), los productos de los alumnos pegados en la pared como: formas geométricas, palabras con mp, mb y mv, reglas de acentuación y los seres vivos. También se observan posters de superhéroes: Hulk, Capitán América y Thor. Se observan varias láminas guardadas en una caja, son: un mapa del estado de Yucatán, un diagrama de los grados de un semicírculo, uno de la república mexicana y pegada en la pared una tira para medir la altura y uno que representa un plato del buen comer. No se cuenta con materiales musicales. En el caso de auxiliares didácticos se cuenta con un juego de formas geométricas, un memorama de operaciones matemáticas básicas y un juego llamado la salud en mi comunidad. En el aula se cuenta con una computadora, una impresora y una televisión, pero estas no se encuentran funcionando.

4.7.7. La organización del tiempo. Las LEC realizan la organización del tiempo conforme con sus actividades y la jornada escolar es variable. Esto responde a varios factores: 1) La duración establecida para la jornada escolar por cada programa,

2) los acuerdos realizados con las madres de familia⁷², 3) la carga de trabajo y 4) los hábitos y estilo personal de organización de cada LEC. En el caso de las LEC de la localidad de Komchén Martínez se observó que los días lunes y viernes presentan variabilidad en sus actividades con respecto a los demás días de la semana. Los lunes, al ser el día en que se transportan a la comunidad ambas LEC inician su jornada escolar a las 9:00 a.m. y concluyen la misma el preescolar a las 13:00 horas y la primaria a las 14:00 horas. Los demás días el horario es de 8:00 a 12:00 horas en preescolar y de 8:00 a 13:00 horas en el caso de primaria. A diferencia de los demás días, el viernes las LEC una vez que han concluido su jornada y recibido de las madres de familia de sus alumnos el almuerzo se retiran de la localidad; para dirigirse a la ciudad de Motul, en donde se ubica su lugar de residencia.

En el caso de la LEC de preescolar, en la entrevista realizada, mencionó que inicia sus actividades a las 6:45 de la mañana levantando su hamaca y realizando el aseo de su aula para posteriormente realizar su aseo personal; seguidamente a las 7:15 a. m. se dirige a buscar su desayuno a la casa de la familia con la que le hubiera tocado⁷³. De acuerdo con el tiempo restante para iniciar la clase y la relación que tenga con la familia, la LEC puede tomar el desayuno en la casa de esta o en su aula. Su jornada escolar (Ver Tabla 11) inicia a las 8:00 con la recepción de los alumnos, inmediatamente después en la bienvenida realiza actividades a su elección (ejercicio, tarea, lectura de cuento, etc.). A las 8:30 inicia el trabajo de la UAA que corresponda, cuyas actividades se adecuan a las características e intereses de los alumnos. A las 10:30 llegan las madres de familia para darles el desayuno a los alumnos. Una vez concluido este las madres de familia se retiran y los alumnos juegan durante 15 minutos. A las

⁷²Un ejemplo fue el cambio de horario de entrada acordado para el periodo de enero a marzo con el fin de evitar que los alumnos se enfermen de las vías respiratorias.

⁷³ Durante el ciclo escolar el rol de alimentación se desarrolló por comidas, es decir en cada comida a una madre de familia diferente le correspondía otorgar la alimentación a la LEC del servicio educativo en el que se encontraba su hija o hijo. Bajo este esquema en el caso de preescolar el reinicio del rol se daba cada dos días y en primaria cada tres. Había ocasiones en que ambas LEC coincidían con una misma madre de familia al contar esta con hijas o hijos en ambos servicios. El único caso de excepción o variabilidad era el correspondiente a la madre de familia de dos alumnos provenientes del poblado de Santa Teresa a quien únicamente le asignaban la entrega de almuerzo, para evitar el traslado de la LEC a dicha localidad.

11:00 a. m. concluye el trabajo de la UAA o inicia el trabajo de lectura y escritura, educación artística, física o cívica y ética. Generalmente no concluye a la hora, por lo tanto, cuando llegan las madres de familia a las 12:00 la LEC debe apresurar la actividad para concluirla y entregarles a los alumnos los cuentos que llevarán a su casa para leer. Aquellos días en que concluye diez minutos antes de las 12:00 realiza el aseo en conjunto con los alumnos.

Tabla 11

Jornada escolar preescolar Komchén Martínez

Horario	lunes	martes	Miércoles	Jueves	viernes
8:00 - 8:30	Inicio (bienvenida, pase de lista, regalo de lectura, etcétera).				
8:30 - 10:30	Estudio de las unidades de aprendizaje autónomo o conformación de la comunidad de aprendizaje.				
10:30 - 10:45	Desayuno.				
10:45 - 11:00	Receso.				
11:00 - 12:00	Actividades para la adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Educación física.	Proyecto comunitario de desarrollo social y educación artística.	Actividades para la adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Educación artística, educación física o conclusión UAA.

Una vez que se han retirado los alumnos la LEC acomoda y limpia sillas y mesas, también barre y trapea el aula. Posteriormente realiza su registro de tutoría e inicia la revisión de los trabajos de los alumnos. A las 13:15 va a la casa de la familia con quien le haya tocado la comida y generalmente ahí se queda a consumir los alimentos y a platicar con las madres de familia y los alumnos. A las 14:15 se dirige a su aula y continúa con la revisión de los trabajos de los alumnos e inicia su planeación. Entre las 15:00 y 15:30 se baña para después de ello continuar con la labor. Alrededor de las 17:00 horas inicia la preparación del material que le servirá en la clase del día siguiente, dependiendo de lo complicado de este concluirá su elaboración entre las 19:00 y 20:30 horas. A las 20:00 o 20:30 se dirige a la casa de la familia con quien le haya tocado para ir por su cena, esta generalmente la consume en el aula. A las 21:00 horas se lava los dientes, barre nuevamente su aula y acomoda las mesas. Dependiendo de si ha concluido antes sus actividades la LEC ve películas en su computadora o escucha música para acostarse a aproximadamente a las 22:00 horas. Uno de los

aspectos observados, durante el trabajo de campo, en la rutina de la LEC de preescolar es la disciplina para apegarse a los horarios que tiene establecidos para la realización de sus actividades.

En el caso de la LEC de primaria su organización del tiempo es más variable ya que como ella señaló en la entrevista una vez que se ha levantado puede arreglar su salón, elaborar algún material que le haya hecho falta e ir por el desayuno, este lo consume en el aula antes de iniciar la clase o en el momento del descanso. A las 8:00 inicia su jornada escolar (Ver Tabla 12) con la llegada de los alumnos, inmediatamente después la LEC implementa la bienvenida. En este momento la LEC aplica actividades diversas con las que busca activar a los alumnos antes de iniciar el trabajo de las UAA.

En el trabajo de la UAA la LEC implementa distintas actividades (realización de los desafíos de la UAA, investigación en materiales bibliográficos, registro del proceso de aprendizaje de los alumnos, trabajo individual, por pares y/o equipos en la resolución de una actividad señalada en las UAA, demostraciones públicas) con los alumnos en función de sus habilidades y avances. En este momento generalmente trabaja de manera directa con la alumna de segundo grado, a quien se le dificulta trabajar de manera autónoma con las UAA ya que aún se encuentra en el proceso de adquisición de la lectura. La conclusión de las actividades programadas para la UAA puede cumplirse, o no, en función del avance de los alumnos. De lo observado en campo se identificó la dificultad para cumplir con las actividades en este tiempo y para realizar el monitoreo u acompañamiento, en el proceso de tutoría, de la totalidad de alumnos.

El descanso inicia a las 10:30 horas y en la mayoría de las ocasiones, a partir de la insistencia de los alumnos, concluye de diez a veinticinco minutos después de lo estipulado. Una vez concluido el descanso se realiza el trabajo de lectura-escritura o educación artística, física o cívica y ética. En estas actividades la LEC establecía tres momentos en la actividad: el inicio, en donde planteaban los objetivos de la misma y los temas vinculados a ella; el desarrollo en la cual se llevaba a cabo la actividad; y el cierre, en la cual se rescataba lo aprendido en la actividad y su utilidad. Antes de la conclusión de la jornada la LEC preguntaba a sus alumnos sobre las actividades

trabajadas, los aprendizajes logrados y aquellos aspectos a reforzar, cabe señalar que en el trabajo de campo se observó que los aspectos señalados se presentaban de manera fluctuante. Posteriormente marca tareas para la casa y en conjunto con los alumnos realiza el aseo del aula.

Tabla 12

Jornada escolar primaria Komchen Martínez

Horario	lunes	martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:30	Inicio (bienvenida, pase de lista, regalo de lectura, etcétera).				
8:30 - 10:30	Estudio de las unidades de aprendizaje autónomo o conformación de la comunidad de aprendizaje.				
10:30 - 11:00	Receso.				
11:00 - 12:00	Estudio de las unidades de aprendizaje autónomo o conformación de la comunidad de aprendizaje.				
12:00 - 12:50	Educación Cívica y Ética.	Actividades para adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Proyecto comunitario de desarrollo social y educación artística.	Actividades para adquirir y fortalecer la lectura y la escritura.	Educación Física.
12:50 - 13:00	Aseo				

Una vez concluida su jornada la LEC se acuesta a descansar o a revisar su teléfono celular. Alrededor de las 14:00 horas se dirige a la casa de la familia con quien le haya tocado la comida en donde permanece para consumir los alimentos o retorna a su aula con los mismos. De 15:00 a 17:00 trabaja talleres con sus alumnos o realiza sus pendientes (elaboración de expedientes y planeaciones). Al inicio de la observación de campo se identificó que de 17:00 en 19:00 horas la LEC dedicaba este tiempo para jugar con los alumnos en el parque. Después de una visita realizada por la CT en el mes de marzo cambió su rutina y dedicaba ese horario para bañarse, realizar su planeación y preparación de material. Alrededor de las 20:00 horas se dirige a la casa de la familia con que le haya tocado la cena y retorna a su aula. De 20:30 hasta las 22:00 o 22:30 horas continúa con la elaboración del material que utilizará la clase siguiente⁷⁴.

⁷⁴ La mayoría de las actividades señaladas por las LEC pudieron ser cotejadas a través de la observación por parte del investigador, a excepción de aquellas posteriores a las 20:00 hrs, en las cuales se identificó ciertas variaciones en relación a las dinámicas particulares de cada periodo del ciclo escolar.

Capítulo V

Los informantes

En el presente apartado se dan a conocer los perfiles de los informantes / participantes⁷⁵ en la investigación realizada. En primer término, se dan a conocer las características, formación y experiencias en el servicio social educativo de las LEC de la localidad de Komchén Martínez. Seguidamente, se presentan las características de las figuras educativas (asistentes educativos y capacitadores tutores) y personal de CONAFE (coordinador regional) encargados de su formación y seguimiento. Posteriormente, se presentan las características de las madres de familia y alumnos de los centros educativos comunitarios. En complemento, se dan a conocer las características de las madres de familia de las LEC y por último, se describe la interrelación que establecen los actores con las LEC y su labor.

5.1. Líderes Educativos Comunitarios

El perfil de los jóvenes que ingresan como LEC es diverso, el caso de las participantes en este estudio no fue la excepción (Ver Tabla 13).

Tabla 13

Perfil Líderes Educativos Comunitarios Komchén Martínez

Características LEC	Preescolar	Primaria
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	23	20
Lengua Materna	Español	Español
Escolaridad	Ingeniería Industrial	Educación Media Superior
Localidad de origen	Motul	Motul
Experiencia en CONAFE	Se incorporó a finales de septiembre del 2017. Recibió una formación extemporánea	Se incorporó en julio del 2017. Recibió la formación inicial
Motivo de	Adquirir experiencia	Apoyar

⁷⁵ Se utilizan los términos informantes y participantes para distinguir los distintos grados de participación en la investigación por parte de los actores sociales elegidos (Wenger, 2001; Beauving y de Vries, 2015). En el caso de las LEC se les considera como participantes centrales al brindar información pero también al coparticipar en el análisis y corrección de la información e interpretaciones realizadas a partir de los datos. En el caso de formadores, alumnos y madres de familia su participación fue más periférica a través del otorgar, corroborar y brindar nuevas temáticas de información al investigador mediante interlocuciones en el marco de pláticas informales o entrevistas.

incorporación	en docencia	económicamente a su familia y obtener la beca para continuar estudiando
Conocimientos previos respecto a CONAFE	Un primo participó como LEC en CONAFE	Un familiar de su novio participó como LEC en CONAFE

Fuente: elaboración propia.

Otras características para resaltar de las LEC es que ambas tuvieron experiencias laborales previas a su ingreso al CONAFE. En el caso de la LEC de preescolar como ayudante en una tienda de ropa y la de primaria como cuidadora de adultos de la tercera edad. A su vez, ambas habían tenido experiencia en el trabajo con infantes, aunque en contextos distintos, en el caso de la LEC de preescolar al haber sido catequista y la LEC de primaria al haber cuidado a su sobrino menor. En relación con los motivos para ingresar al CONAFE, la LEC de preescolar mencionó que era una oportunidad para adquirir experiencia, expresándolo de la siguiente manera:

Pues no se había cruzado por un momento entrar al CONAFE hasta después que yo tomé [en la carrera] esa decisión de irme por la optativa de docencia y estén pues [al concluir la carrera] sí fue muy difícil porque acudía a centros de trabajo y te pedían tu experiencia, tu recomendación, cómo has trabajado, qué te avala que ya hayas trabajado con los alumnos y ahorita que ya es muy difícil entrar en todo el ámbito educativo... Entonces, decidí invertir este año en algo que me ayude a tener parte de la experiencia que me avale que yo ya estoy trabajando, o ya tenga experiencia al estar frente a un grupo como figura educativa del CONAFE (Entrevista LEC PC, 23/01/2018).

En contraste, la LEC de primaria identificó el ingreso a CONAFE como una oportunidad para convivir con infantes, obtener un apoyo económico que le permitiera continuar sus estudios y seguir ayudando económicamente a su progenitora, lo cual expresó de la siguiente forma:

Y pues fue lo que me animó, fue por lo que estoy acá, igual supe de la paga y empecé a ver que iba a ser una ayuda para mi mamá y pues así

es ahora, la parte económica del CONAFE sí se va la mayor parte a mi mamá, ya del trabajo del fin de semana ese sueldo ya es mío. Por la beca jamás pensé, en mi cabeza no está de que por la beca yo entré y sí fue al principio una parte que tocamos, porque yo pensaba que pues si yo estudio repito, va a ser problema para mi mamá y dije pues voy a entrar, voy a tener lo que yo quiero, o sea con los niños y pues después, pues voy a tener la beca y así ayudo a mi mamá también (Entrevista LEC PR, 01/02/2018).

En relación con el proceso de asignación al programa en el que participan, la LEC de preescolar mencionó que en un primer momento le habían ofrecido apoyar en doble asignación en el programa de primaria; pero que por baja de una figura la incorporaron en preescolar. En el caso de la LEC de primaria, en la entrevista, mencionó que en el cuestionario que le aplicaron en el proceso de selección señaló su interés por trabajar en el programa de preescolar. No obstante, debido a su alto puntaje en la prueba de conocimientos que se le aplicó, fue asignada al programa de primaria. Respecto de las expectativas que tenía en cuanto a su asignación la LEC menciona lo siguiente:

...otra cosa que pensaba era que iba a trabajar con niños pequeños, porque nunca me he subestimado, nunca he pensado que soy menos que nada pero sí considero que pues yo soy una persona que me gusta más algo fuera de lo formal, porque los niños de preescolar requieren solamente lo básico, números, letras, palabras, sílabas, juegos, cantos. Por eso, por eso creo que pensaba en preescolar, por eso me animaba y jamás creí que me dieran [un grupo de] primaria. Porque ya los niños a partir de sexto ya te piden más. Igual uno como maestro tiene que igual llenarse de información para ellos y no, yo ya estaba bien [imaginariamente] allí cantando y bailando en preescolar (Entrevista LEC PR, 01/02/2018).

Con respecto a su formación inicial en el CONAFE las LEC presentaron perspectivas contrastantes. En el caso de la LEC de primaria, quien recibió la formación

inicial completa, mencionó el haber tenido una experiencia positiva de identificación con sus compañeros:

Contaba que era por ahí de junio o julio, cuando nos enteramos, cuando empezaron los cursos ahí en la Eulogio fue de 2 a 3 semanas, algo así. No recuerdo, tengo mala memoria. Ahí todo parecía bien, o sea, todo parecía que iba a marchar bien, como pues nos lo mostraban por los capacitadores y la relación con mis compañeros, era según yo muy buena, nos llevábamos muy bien todos... Algo que me gustó mucho en ese tiempo, lo mejor para mí, fue esa convivencia [con los compañeros] el sentir que ya eres parte de algo nuevo, y que eres aceptada en ese círculo (Entrevista LEC PR, 01/02/2018).

En el caso de la LEC de preescolar la formación extemporánea que recibió, de solo tres días, fue una experiencia que a partir de su insuficiencia le ha generado muchos retos e incertidumbres:

Pues el primer reto que tuve fueron los tres días que nada más me dieron la formación porque era algo de que me preguntaban: ¿qué formación ya te dieron?, pues estoy viendo ahorita este tema pues solo vamos a verlo tres días y te vamos a platicar lo más básico que se necesita y cómo vas a trabajar o sea como vas a hacer tu plan de trabajo, tu orden del día y después te dejamos para que estudies autónomamente... uno de los retos igual es que yo no tuve prácticas como tuvieron los compañeros ni nada eso, ni asesoramiento de tema ni estudios, ni nada, tenía yo que estar buscando por mis medios, yo estudiar, cómo lo voy a estudiar, que tema voy a estudiar, que material voy a hacer, que voy a hacer en clase, que voy a implementar, como, como va a hacer el trato, a que debo de ceder a que no debo de ceder, como son los niños, como son las mamás, como es el ambiente, pues sí siento que fue muy pesado, sigue siendo muy pesado (Entrevista LEC PC, 23/01/2018).

Con respecto a su experiencia en el ciclo escolar la LEC de preescolar mencionó que esta ha sido algo accidentada ya que ha sido difícil hilar una continuidad en su

labor:

El primer mes fue un mes polémico porque prácticamente solo estuve, el primer mes que fue octubre, dos semanas en comunidad. La primera semana que estuve con mi compañera la LEC de caravanas, que cubrimos una semana completa. A la siguiente semana el lunes ya estando yo sola como la figura de preescolar pasó lo de la conjuntivitis, entonces todos mis niños se enfermaron y no fueron una semana... el jueves de la semana siguiente yo me contagie y no asistí una semana. . En noviembre si se fue regularizando todo ya no hubo otros problemas y estuvimos trabajando más completo y diciembre pues igual no hubo ningún problema. Sin embargo, sí han habido casos de que trabajo con dos o tres niños, eso sí, porque los niños tienden a enfermarse mucho, si no tienen gripa, tienen calentura, están mal de su estómago, ellos tienden a enfermarse demasiado es una de las pequeñas problemáticas que tienen los niños (Entrevista LEC PC, 23/01/2018).

No obstante su experiencia en la comunidad la ha valorado de manera positiva: ... entrar a comunidad pues ha sido una experiencia muy grata, tanto con los niños, las mamás, el ambiente. Porque esta es una comunidad que tiene muchas comodidades a comparación de otros lugares. Ha sido muy, muy buena toda la estadía en esta comunidad. Ha habido cosas que voy aprendiendo al paso del tiempo, seguir viendo y tratando actividades, a los niños, a las mamás, siempre estamos expuestos a cambios y ellas han sido muy accesibles en ese aspecto. Siempre se prestan para apoyar, para estar al pendiente de los niños, de su comida, de su educación, de que vengan limpios, de que estén, pues cómodos, en lo que viene siendo el área de su salón, de la escuela (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).

En el caso de la LEC de primaria menciona que en su experiencia a lo largo del ciclo escolar ha tenido dificultades debido a los cambios de compañeras y a la falta de orientación que ha sentido por parte de sus formadores:

...después de la semana de prácticas al regresar ya para iniciar ciclo, la relación con mi primera compañera [la LEC de preescolar que desarto en el primer mes de servicio] era así como que, se mantenía su tiempo ocupada en el teléfono, no hacía una planeación tal cual, o sea, ni idea de lo que iba hacer al día siguiente y pues yo estaba adentro. No sentía igual ese como apoyo, pues ya estando con ella las cosas eran un poco más complicadas que ahora, porque era totalmente sola, eran más conflictos, porque si ella hacia algo no era la maestra la que lo hacía si no eran las dos... cuando ella se va pues ya yo me quedo sin compañera un tiempo, me mandan a la capacitadora para suplirla igual, aun teniendo a nuestra capacitadora, estábamos solas, no había de cómo vamos a planear juntas, o te voy a mostrar cómo, cualquier duda que tengas, yo terminaba mi clase y como ella terminaba temprano la iba a ver y estaba durmiendo en el preescolar, me voy a bañar y ella está durmiendo, y no hubo ni con la capacitadora esos momentos. Ya luego, vi a la LEC que iba a ser mi compañera y desde que la vi mi primera impresión fue así que, tal vez es tímida, no habla, porque no tiene confianza y yo creí que podía ser que ella me tenga confianza y que ella se desenvuelva y nos llevemos bien... Con ella hubo un periodo de distanciamiento, en el que no nos conectábamos, ahora siento que las cosas han ido cambiando (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).

Con relación a su experiencia en la comunidad, menciona que ha tenido dificultades con diferentes madres de familia, pero cuenta con el apoyo de una de ellas:

Creo que el mayor reto es con las mamás, es el poder, no quedar bien con ellas, el poder hacer algo que a ellas no les parezca mal... estoy tratando de que igual las mamás estén cómodas, estén contentas, pero una dificultad es esa que ellas se limiten que ellas se cierren, que no me den esa oportunidad, porque aunque yo vaya a comer, siento que es otra cosa, o sea, podemos ser muy amigas allí comiendo, pero no me entienden o no comprenden la razón por la cual yo hago las cosas, creo

que esa es mi mayor dificultad... Creo que la única que ha estado ahí, como madre de familia, ha tomado el papel de mi mamá cuando la he necesitado también es doña Perla⁷⁶, la que vive en la esquina, su mamá de Andrés⁷⁷, esa ha sido una de las mamás que desde prácticas ha estado allá y nos ha dado, o siento que me ha dado porque yo he estado ahí, más confianza, he sido igual como su hija (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).

En ambos casos su principal motivación para continuar en el CONAFE es el compromiso que han desarrollado con sus alumnos, lo cual expresan de la siguiente forma:

LEC PC: Los niños. Los niños son [la motivación], sobre todo. Porque siento que son un motor, los niños, su entusiasmo, sus ganas de venir, su motivación, todo eso ha sido lo principal, o sea, venir y darles las clases, enseñarles, para mí, ha sido lo más importante. Su educación, su formación, su forjamiento, todo eso es bastante importante (Entrevista LEC PC, 03/03/2018)

LEC PR:...los niños son los más importantes, su cariño más que nada y ver como ellos me lo demuestran... creo que los pequeños detalles que ellos tienen son los que han influido muchísimo de como yo me siento, es totalmente diferente de cómo yo hable sobre lo bueno y lo malo, de cómo me sienta, o cómo han influido también pero son la razón por la cual yo estoy acá (Entrevista LEC PR, 07/02/2018).

Los aspectos mencionados por las LEC con respecto a su relación con los alumnos y madres de familia fueron corroborados a través de las observaciones en campo. En éstas se pudo identificar el respeto y afectividad expresado por las LEC hacia los alumnos en las clases observadas y en el caso de la LEC de primaria las diferencias con algunas madres, a partir de: 1) la ampliación del horario de descanso de los alumnos y 2) la realización de ciertas actividades (ramada) sin haber comprobado

⁷⁶Seudónimo.

⁷⁷Seudónimo.

que la información haya llegado de forma completa y clara a todas las madres de familia.

5.2. Los formadores del LEC

En su participación en el CONAFE las LEC han tenido contacto con diversas personas. De particular importancia son quienes fungen como sus formadores. Esto a partir de los siguientes argumentos: 1) En el plano institucional son con quienes tienen mayor interacción, 2) También han experimentado el proceso de ser LEC y 3) Cuentan con una mejor perspectiva respecto a las características y cambios que los nuevos LEC van manifestando a lo largo de su trayecto en el CONAFE. A partir de lo argumentado se optó por entrevistar a la capacitadora tutora (CT) y al coordinador regional (CR) encargados de la formación de las LEC de la localidad de Komchén Martínez. En el caso de la capacitadora tutora se resalta que es una joven de 23 años quien durante los cuatro años previos participó como LEC en el programa de primaria y que en la actualidad se encuentra cursando el octavo semestre de la Licenciatura de Educación para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional. El coordinador regional cuenta con 52 años y en su juventud fue instructor comunitario. Ha laborado cerca de 20 años en el CONAFE, cinco de ellos como auxiliar de operación⁷⁸; diez como coordinador de apoyos económicos del SED y figuras en servicio⁷⁹; y cuatro como coordinador regional. Actualmente estudia el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional.

Las interacciones y relaciones que ambas figuras, CT y CR, entablaron con las LEC se encontraron enmarcadas y diferenciadas, en cierta medida, por sus funciones institucionales y características personales. En el caso de la capacitadora tutora, cuya función principal era el coordinar, apoyar y orientar a las LEC en las reuniones de formación y en la comunidad a través de visitas periódicas (CONAFE, 2016b); su

⁷⁸Personal del CONAFE adscrito a una coordinación regional cuya función era apoyar al coordinador regional en la realización de tareas logístico-administrativas (CONAFE, 2016b).

⁷⁹Personal del CONAFE adscrito a la Delegación Estatal cuya función es elaborar y emitir las nóminas de apoyos económicos dirigidos a las figuras educativas que se encuentran en servicio y aquellas que han concluido el mismo (CONAFE, 2016b).

conocimiento de la labor de las LEC fue más amplia y con mayor cognición de los aspectos pedagógicos vinculadas a la misma. Sin embargo, desde la perspectiva de las LEC, el conocimiento y orientación de la CT sobre su labor se encontró fragmentado a causa de diversos factores: a) escaso acompañamiento en comunidad a causa de cobertura de servicios escolares cuyo LEC había desertado del servicio; b) su menor conocimiento del programa de preescolar y; c) su menor disponibilidad para brindar la asesoría en comunidad a causa del cansancio generado por su embarazo.

En el caso del coordinador regional, cuya función principal era la organización operativa y administrativa de los servicios educativos correspondientes a la región a su cargo (CONAFE, 2016b), su relación con las LEC era más distante y generalizada. Esta se encontraba vinculada principalmente a la supervisión que este realizaba de aspectos de índole logístico y administrativo⁸⁰ y en menor medida pedagógico el cual recaía en la labor de los CT y AE. Sin embargo, estos últimos le comunicaban información al respecto a través de las reuniones de evaluación del desempeño de los LEC. Desde la perspectiva de las LEC, la relación con el coordinador regional, solo encontraba cierta relevancia en dos aspectos concretos: a) el proceso de ingreso a CONAFE y b) el cumplimiento de los aspectos administrativos de su labor.

5.3. Las madres de familia

Para recabar la información con respecto a las LEC de la localidad se realizaron entrevistas a seis madres de familia cuyas hijas y/o hijos cursan el nivel preescolar y ocho madres de familia cuyas hijas y/o hijos cursan el nivel primario. Las madres de familia de preescolar presentan entre sus características las siguientes: 1) Encontrarse en un rango de edad de entre los 26 a los 30 años de edad, 2) ser en su totalidad amas de casa, 3) ser tres de ellas originarias de Komchén Martínez y tres de otras localidades y 4) en el caso de tres de ellas contar con más de un hijo en los servicios escolares (preescolar y primaria) del CONAFE en la localidad. En el caso de las madres de

⁸⁰ En las reuniones de formación permanente pude observar que se asignaba un tiempo para el trabajo del coordinador regional con los LEC. En dicho momento se trabajaban aspectos como: a) entrega del tarjetón de asistencia a comunidad de los LEC; b) entrega de listas de asistencia de los alumnos; c) entrega de documentación requerida para el mantenimiento de la beca prospera de sus alumnos; y d) entrega de documentos varios solicitados por el CONAFE.

familia de primaria entre las características identificadas se pueden señalar las siguientes: 1) Encontrarse en un rango de edad de entre los 23 a los 40 años, 2) ser en su totalidad amas de casa, 3) Ser 7 de ellas originarias de Komchén Martínez y una de ellas de otra localidad y 4) En el caso de dos de ellas contar con más de un hijo en los servicios escolares (preescolar y primaria) del CONAFE en la localidad.

5.4. Los alumnos

La matrícula escolar de los centros escolares comunitarios en la localidad se encuentra conformada por una totalidad de 19 alumnos, siete alumnos de preescolar (Ver Tabla 14) y doce de primaria (Ver Tabla 15).

Tabla 14

Alumnos de preescolar Komchén Martínez

Grado	Alumnas	Alumnos	Total
1°	2	1	3
2°	1	3	4
3°	0	0	0
Total	3	4	7

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2018).

En el caso de los alumnos de nivel preescolar se identifica que sus edades oscilan entre los tres y cinco años. De la totalidad de alumnos, cinco han cursado todos los grados de preescolar que les ha correspondido y dos de ellos, que actualmente se encuentran en segundo grado, no cursaron el primer grado de preescolar. En el presente ciclo escolar, debido a que aún no cuentan con la edad correspondiente, ninguno de los alumnos que cursan preescolar promoverá a primaria. Del total de alumnos tres de ellos cuentan con hermanos que cursan el preescolar y primaria en los servicios del CONAFE en la localidad.

En el caso de la primaria, los doce alumnos cuentan con edades que van de los 7 a los 12 años. Diez de los 12 alumnos son originarios de Komchén Martínez y dos de una localidad cercana, estos últimos son los únicos que han cursado grados en otro centro escolar del CONAFE. Ninguno de los alumnos ha repetido algún grado escolar y en el presente ciclo uno de ellos egresará del nivel primario. Al momento cinco

alumnos cuentan con hermanos en el preescolar o primaria de la localidad.

Tabla 15

Alumnos de primaria Komchén Martínez

Grado	Alumnas	Alumnos	Total
1°	0	0	0
2°	1	0	1
3°	2	1	3
4°	1	3	4
5°	0	3	3
6°	0	1	1
Total	4	8	12

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAFE (2018).

Del total de alumnos de primaria únicamente tres aceptaron participar de manera voluntaria en la entrevista. Uno cursa el cuarto grado y dos el quinto grado respectivamente. En el caso de los alumnos de preescolar se realizaron entrevistas a tres alumnos de segundo grado de preescolar.

5.5. Los familiares del LEC

Con la finalidad de identificar la perspectiva de los familiares de las LEC en relación con su participación en el CONAFE se entrevistó por separado a la madre de cada una de las LEC. En relación con sus características se observa que ambas son originarias de Motul, se dedican al hogar, aunque en el caso de la madre de la LEC de primaria también trabaja, y cuentan con nivel de estudios de primaria y en ambos casos cuentan con tres hijos, siendo en el primer caso la LEC la hija menor y en el segundo la hija mediana.

En relación a las características de las familias de las LEC son de destacar las siguientes. En el caso de la LEC de preescolar su familia, en los primeros años de su conformación, habito en la localidad de Kancabal, municipio de Motul, en la vivienda del abuelo paterno. Posteriormente, se trasladaron a su actual domicilio en la ciudad de Motul. A partir de su estancia en la localidad de Kancabal, de acuerdo con lo referido por la LEC, recibieron por parte de la familia paterna el acercamiento a las prácticas religiosas católicas del rezo diario y de la realización de novenas, de las cuales preservan su práctica hasta ahora. Otra influencia recibida, en dicha estancia, fue el

desarrollo por parte de la LEC de la habilidad para tortear y urdir hamacas así como el interés por conocer acerca de los saberes tradicionales mayas con respecto a la milpa, el monte y la lengua misma, de la cual su padre es hablante activo. Otros aspectos relativos al ámbito escolar y laboral de los miembros de la familia de la LEC de preescolar son los siguientes: ella es la única con estudios de educación superior en tanto que su padre únicamente concluyó la educación primaria y en el caso de sus hermanos, uno cuenta con bachillerato concluido y el otro con bachillerato inconcluso. En el ámbito laboral el padre de la LEC se desempeña como albañil en la ciudad de Mérida en conjunto con uno de los hermanos de la LEC, el otro de sus hermanos labora en una maquiladora en la ciudad de Motul y habita junto con su esposa e hija en la misma vivienda que la LEC y los padres de esta.

En el caso de la LEC de primaria su familia ha habitado en la vivienda de la abuela materna y en su domicilio actual ambos en la ciudad de Motul. Al momento de la investigación, el domicilio de la LEC era habitado por su madre, quien fungía como cabeza de familia, la hermana mayor de la LEC en conjunto con su esposo e hijos y el hermano mayor de la LEC. A raíz de la separación de sus padres, la LEC comenta que ello influyó en su dinámica familiar y acercamiento con la cultura maya. Lo anterior, a partir de que su padre era maya-hablante activo y su familia (del padre de la LEC) era más arraigada a dicha cultura. En el aspecto escolar y laboral, la LEC de primaria es la única que ha accedido a la educación superior, en tanto que sus hermanos tuvieron estudios de bachillerato inconcluso. En el caso de la madre de la LEC ha realizado diversas actividades laborales, entre ellas ser empleada de una tienda de venta de boletos de lotería y de en una tortillería, actualmente se dedica a la venta de comida, la hermana mayor de la LEC se dedica al hogar y su hermano trabaja como empleado en un comercio ubicado en la ciudad de Motul.

5.6. La interrelación entre los informantes y las LEC

La posición de los distintos informantes con respecto a las LEC y las interacciones que con ellas entablan; condiciona la perspectiva que guardan en torno a

la práctica educativa e identidad de las LEC y la influencia que ejercen sobre estas⁸¹.

Los alumnos, representan para las LEC los actores centrales en la conformación de su práctica educativa, al ser los motivadores de la misma y aquellos con quienes han establecido una mayor carga emocional y afiliativa de compromiso y afecto⁸². Desde la perspectiva de la LEC de primaria también representaron un apoyo y guía en el desarrollo del modelo de enseñanza, a partir de su experiencia previa en el mismo, así como sancionadores sobre el conocimiento de la LEC de los contenidos abordados y portadores de la eficacia de su práctica educativa a través de los aprendizajes por ellos adquiridos.

Otro actor próximo y relevante en la conformación de la práctica educativa e identidad de las LEC son las madres de familia de sus alumnos. Para las LEC representaron no solamente aquellas quienes garantizaban su sustento alimentario en la localidad sino también las principales interlocutoras en la sanción y retroalimentación de su práctica, o como lo señalara la LEC de primaria aquellas quienes pueden “*decir si en realidad soy maestra o una muchacha que vino a jugar a ser maestra*” (Entrevista LEC PR, 03/03/2018). Ello a partir del seguimiento y monitoreo que realizaban de la práctica del LEC a través de la observación de sus actividades dentro y fuera del horario escolar, la comunicación entablada y los aprendizajes manifestados por los alumnos, Un ejemplo de ello es lo relatado por la LEC de preescolar:

“A veces vienen [las madres de familia de los alumnos] a dar su ronda y ven que estoy trabajando o veces ven que me estoy bañando o que estoy comiendo o cosas así. Y es como me dijo Doña (...) hoy: “Qué bueno que he pasado por el salón y no le veo acostada durmiendo o haciendo cosas. Sino que veo que se preocupa porque este limpio su salón y todas esas cosas. (Entrevista LEC PC; 24/01/2018).

⁸¹ La descripción y análisis de la posición de los actores resulta relevante en dos sentidos. En primera, esta determina en conjunto con variantes individuales y situacionales [la perspectiva], comunicación y práctica de los actores con respecto a un fenómeno social dado (Guber, 2004, p. 87). En segunda, marca su capacidad para legitimar identidades y prácticas dentro de una jerarquía social (Giménez, 2009, p. 57-58).

⁸² Véase p. 141.

A su vez, las madres de familia, en particular aquellas con quienes desarrollaron más confianza, representaron una fuente de consejería y orientación ante situaciones aún no conocidas por las LEC, o en el planteamiento y trabajo de ciertas actividades y la forma en que estas pudieran ser recibidas por alumnos y demás madres de familia.

Los familiares de las LEC así como sus compañeros que ejercían la misma figura educativa en otras localidades, a pesar de la intermitencia de sus interacciones, resultaron actores significativos para la retroalimentación de su práctica. Desde la perspectiva de las LEC la oportunidad de conversar con sus familiares y compañeros les brindaba oportunidad de compartir experiencias y preocupaciones así como probables soluciones ante dificultades vivenciadas, lo cual les brindaba un soporte vincular y cierto sentido de identificación.

Las figuras de Capacitador Tutor y Coordinador Regional resultan distantes o incluso ausentes en la percepción de las LEC, al ser su rol relevante o significativo únicamente en los procesos de formación inicial o en lo referente a las acciones administrativas del programa⁸³. En el caso de la LEC de primaria identificaba a la CT con desconfianza, como señala en el siguiente apartado:

“... en ese momento fue, mi CT, a cubrirla [a su compañera de preescolar que se dio de baja], tampoco era muy cercana, no me sentía libre porque sentía que si preguntaba mucho me estaba evidenciando de que no sé nada o algo así, por eso prefería no preguntarle a ella y prefería ir con las mamás y que ellas me digan; o, de repente con los niños preguntarles qué hicieron” (Entrevista LEC Primaria, 11/06/2018).

En el caso de la LEC de preescolar manifestó una mayor relevancia y apoyo por parte de sus pares para la resolución de dudas o dificultades con respecto al programa: *“Solamente porque unos compañeros de región, de los LEC's, me estuvo medio explicando [como realizar el registro de avances de los alumnos] que hacer ya le encontré la vuelta y ya”* (LEC PC 23/01/2018). En el caso de la figura del coordinador regional las LEC identificaron su interacción principalmente en su proceso de vinculación al CONAFE

⁸³ A lo largo de mi estancia en la localidad únicamente tuve conocimiento de cuatro visitas realizadas a la localidad por parte de la Capacitadora Tutora y dos por parte del Coordinador Regional.

o en la atención de aspectos administrativos. A su vez, la intermitencia y escasez de dichas interacciones, fue reflejada, a nuestro juicio, en la poca o nula relevancia que las LEC otorgaban a dicha figura en lo relativo a la construcción de su práctica educativa y la sanción de esta. Bajo este marco de relaciones expresadas desde la perspectiva de las LEC se evidencia una jerarquía establecida en relación a los vínculos e influencias que ejercen los distintos actores en la construcción de su práctica e identidad educativa como LEC, lo cual fue expresado por la LEC de primaria de la siguiente forma:

“...el centro son los niños. Porque, al final, sí yo estoy dando bien mi clase lo voy a reflejar con los niños. Cuando a ellos, los vayan a evaluar o yo les pregunte, en las demostraciones públicas donde ellos exponían sus aprendizajes y las mamás veían y notaban si sus hijos podían contestar o no. Sí, los niños eran lo más importante, eran los que absorbían todos los aprendizajes y eran ellos mi evidencia de que los estoy haciendo bien o no mi trabajo y eran las mamás quienes veían los avances de sus hijos o no. Y, por ultimo quedaría los del CONAFE, que pues al final, por ejemplo, el coordinador no podía decir si hacia un buen trabajo en comunidad o no, porque pues en sí él no estaba allá para ver. Mi CT no podía decir lo mismo porque no estaba conmigo siempre observando realmente, y viendo no solamente la clase sino también, la convivencia con los niños, la convivencia con las mamás y lo que las mamás comentaban (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

En el caso de la LEC de preescolar identifiqué de forma similar la jerarquía de vínculos y relaciones establecidas en su práctica; en la cual de manera complementaria considero a sus compañeros LEC y familiares como actores relevantes en el proceso. Las relaciones y jerarquías aquí descritas, a nuestro juicio, brindan un panorama respecto a la perspectiva previa de los sentidos y posibles significados otorgados por cada uno de estos actores a las identificaciones, aprendizajes y participaciones vinculados con el rol del LEC expuestos en el siguiente capítulo.

Capítulo VI

Los elementos constructores de la identidad

En este apartado expongo las diversas perspectivas en torno a las identificaciones, aprendizajes y participaciones relativas a los Líderes Educativos Comunitarios. En primer término, se abordan las identificaciones que la normatividad institucional define con respecto a los LEC; posteriormente, se presentan las identificaciones aportadas por los distintos actores involucrados en el proceso de la participación de las LEC en CONAFE: LEC, CR, CT, alumnos, madres de familia y familiares del LEC. En segundo término, se presentan los aprendizajes (conocimientos y prácticas) establecidos en los documentos oficiales del CONAFE y aquellos identificados por los actores a partir de las vivencias, observaciones y diálogos experimentados. Por último, se presentan las actividades en las cuales los LEC deben ser partícipes de acuerdo con los lineamientos del CONAFE y aquellas enunciadas por los informantes a lo largo del proceso de investigación.

6.1. Identificaciones

Los distintos documentos oficiales analizados presentan diversas identificaciones en torno a los jóvenes que participan como LEC; hemos agrupado estas en tres categorías: 1) Características personales, 2) características de disposición y 3) características de formación. La primera categoría se encuentra conformada por los rasgos normativamente establecidos, es decir, aquellos con los que deben de contar los jóvenes que han de participar en el CONAFE. Algunos de estos rasgos son de carácter general en tanto que la totalidad de los jóvenes deberán de cumplir con ellos y otros de carácter específicos en tanto que son aplicables a los jóvenes que han de participar en algún programa o modalidad específica. A continuación, se señalan aquellos de carácter general:

- 1) Ser de nacionalidad mexicana (CONAFE, 2016d, p. 79; CONAFE, 2017, p. 1).
- 2) Tener entre 16 y 29 años (DOF, 2014/05/08, p. 18; CONAFE, 2016d, p. 79; CONAFE, 2017, p. 1).
- 3) Tener buena salud física (CONAFE, 2016d, p. 67).

4) Ser originario del medio rural y del estado en donde prestará el servicio social educativo (DOF, 2016/12/28, p. 4; CONAFE, 2016d, p. 80).

En el caso de aquellas características personales de carácter específico se identifican las siguientes:

1) Para el caso de los participantes de la modalidad indígena se requiere ser hablante de la lengua que se habla en la comunidad a asignar (CONAFE, 2016d, p. 80).

2) En el caso del programa de Secundaria Comunitaria tener de 18 a 29 años (CONAFE, 2016d, p. 80).

La segunda categoría se encuentra conformada por las características de disposición, que la normatividad institucional asume como aquellas que identifican a los jóvenes que deciden participar en el CONAFE. De manera similar a la categoría anterior estas se encuentran diferenciadas en las de tipo general y las de tipo específico. A continuación, se señalan las correspondientes al primer caso:

1) Jóvenes que asumen el compromiso y el liderazgo para llevar oportunidades educativas a las localidades con población escolar más vulnerable del país (DOF, 2014/05/08, p.3).

2) Que es su [en referencia al joven que desea participar en el CONAFE] deseo y voluntad colaborar temporalmente con “EL CONAFE” (CONAFE, 2017, p. 2).

En el caso de las características de disposición de carácter específico, únicamente se identificó una, esta se encuentra dirigida a los jóvenes interesados en participar en la modalidad de circos y menciona lo siguiente: “Presentar interés para realizar un servicio social educativo itinerante” (CONAFE, 2016d, p. 80).

La tercera categoría refiere a las características de formación académica e institucional que identifican a los jóvenes que participan como LEC. En relación a la formación académica e institucional se identifican dos tipos: las esperables y las aceptables, las primeras hacen referencia a aquellas que el CONAFE establece como de tipo normativo y las segundas como casos de excepción. A continuación, se

presentan cada una de ellas, en lo correspondiente a la formación académica:

- 1) Contar con estudios de educación media superior en proceso o concluidos [en relación con los jóvenes que desean participar como LEC]. En caso de no cubrir la meta se podrá incorporar a jóvenes con la secundaria concluida (CONAFE, 2016d, p. 80).
- 2) En el caso del programa de Secundaria Comunitaria contar con estudios de educación superior en proceso o concluida. En caso de no cubrir la meta se podrá incorporar a jóvenes con educación media superior concluida o en proceso (CONAFE, 2016d, p. 80).

En relación con las características de formación institucional que identifican a los LEC se consideran como esperables las siguientes:

- 1) Que haya pasado por un proceso de captación y formación inicial, realizado por la Delegación Estatal del CONAFE, relacionada con el desarrollo de habilidades para la enseñanza, que le permitirá impartir clases, en una comunidad rural (mestiza o indígena) o en un campamento de jornaleros agrícolas migrantes, campamento agrícola migrante, o albergue indígena (DOF, 2014/05/08, p. 18; DOF, 2016/12/28, p. 4; CONAFE, 2017, p. 2).
- 2) Haber participado en una evaluación previa a su habilitación como Líder para la educación comunitaria (CONAFE, 2016d, p. 67).
- 3) Se espera que durante el servicio [los LEC] sean los encargados de impulsar el Modelo Aprendizaje Basado en Colaboración y el Dialogo, a través de rasgos que se desarrollarán en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales serán resultado de enfrentar y resolver situaciones problemáticas en las cuáles se requiera dialogar, aprender a aprender por cuenta propia (CONAFE, 2017b, p. 16).

Se considera como una característica de formación institucional de tipo aceptable, es decir caso de excepción, la formación extemporánea en el modelo educativo del CONAFE que reciben jóvenes que participarán como LEC (CONAFE, 2016d, p. 81). Lo anterior a partir de procesos de deserción y reemplazo de jóvenes que

inician y no concluyen el servicio social educativo a lo largo del ciclo escolar.

En contraste con lo señalado por los documentos oficiales, uno de los principales aspectos que identifican a la mayoría de los jóvenes que participan en el CONAFE es su condición socioeconómica, la cual limita su ingreso a la educación superior y presenta al CONAFE como una opción de continuidad educativa. En entrevista este elemento fue mencionado por el coordinador de la Región (03) Motul de la siguiente manera:

¿Con quiénes trabajamos? con los jóvenes y sus familias que precisamente el 100% me atrevería a decir en el caso que tengo en Motul, pues provienen de familias que no cuentan con recursos que les puedan proporcionar un nivel de estudios a sus hijos y por eso también la situación al ingreso al CONAFE (Entrevista CR, 14/02/2018).

En la presente investigación este elemento se confirmó en el caso concreto de la LEC de primaria; quien, como ya se ha señalado, vio en CONAFE una oportunidad para poder continuar sus estudios sin dejar de apoyar económicamente a su progenitora.

Un elemento que identifica a los LEC, en el cual coinciden la normatividad y los distintos actores, es la disposición que presentan hacia la labor educativa que realizan (Ver Tabla 16). En el caso de los formadores del LEC (CR y CT) consideran que esta disposición se debe a dos factores: 1) El interés de los jóvenes por continuar con sus proyectos personales de formación y 2) colaborar con las localidades en donde participan, expresando lo anterior de la siguiente forma:

...la principal característica, dándole muchas vueltas, de nuestros jóvenes: son esas ganas de continuar [su formación], esas ganas de colaborar, esas ganas de hacer algo por su sociedad y por ellos mismos (Entrevista CR, 14/02/2018).

Estos elementos son coincidentes con los motivos de ingreso al CONAFE de las LEC participes en este estudio y la relación que ambas han entablado con sus alumnos. Relacionado con ello, se puede señalar que desde la perspectiva de las LEC el aspecto central que identifica a quienes asumen este rol es la relación emotiva que se construye con los alumnos, en el caso de la LEC de preescolar lo expresa de la

siguiente manera:

...fuera de que nosotros educamos, pues nos vamos encariñando con los niños. A veces tienen problemas, a veces tienen esto o aquello y nosotros como líder(es) pasamos tiempo con ellos y nos volvemos más sensibles en ese aspecto y es cuando yo pienso que lo que hago les está ayudando a crecer como personas (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).

Esta relación emotiva es señalada por las LEC como el principal motivo de su disposición hacia la labor que realizan.

Tabla 16

Identificaciones de disposición LEC

Actor	Identificación de disposición
Documentos oficiales	“Jóvenes que asumen el compromiso y el liderazgo para llevar oportunidades educativas a las localidades con población escolar más vulnerable del país” (DOF, 2014/05/08, p.3).
LEC	“...no vamos a ser la típica experiencia de los maestros con su jornada laboral de 7 a 12 del día y listo. No, sino que nosotros profundizamos más nos involucramos al dialogar con las mamás, al invertir nuestro tiempo, a platicar con los niños, hacer dinámicas con los niños, no es como un horario normal, como “la maestra que solo la vas a ver de 7 a 12 del día y en la tarde si tienes dudas, no sabes qué hacer”. Sino que aquí vienen los niños y preguntan sus dudas. Estamos aquí para despejarlas, para enseñarles, para acompañarlos, para educarlos, para formar una amistad” (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).
Alumnos	“...a la maestra le gusta estar con nosotros, jugar y enseñarnos cosas” (Entrevista Alumno PR2, 16/04/2018).
Madres de familia	“...trabaja todos los días, todos los días le hecha muchas ganas... tiene muchas más ganas de trabajar tanto con los niños como con las mamás...” (Entrevista MDF PC5, 27/02/2018).
Capacitadora tutora	“...sí hay cosas que tienen en común, lo principal..., como que el gusto que tienen por estar acá [en CONAFE]...” (Entrevista CTS, 13/03/2018) ⁸⁴ .
Coordinador regional	“...tratar de hacer su mejor labor posible de acuerdo con el modelo, el "ABCD", considero que sería la característica general la más adecuada” (Entrevista CR, 14/02/2018) ⁸⁵ .

⁸⁴La CT hace referencia a la continuidad de las LEC, participes en el estudio, en el servicio a pesar de contar con otras alternativas económicas y al no haber desertado en las etapas tempranas del mismo como algunos de sus compañeros.

⁸⁵ El CR hace referencia a las LEC y de manera particular a la LEC de preescolar quien tuvo una formación desfasada.

Familiar LEC	“Yo veo que se siente bien. Le gusta. Yo así lo veo. No es que diga “Ay tengo que ir”. No la ves desanimada así que diga “¿Por qué?” o no, (...) “Qué nos toca comunidad”, o sea, siempre, yo veo que le llama” (Entrevista MDF LEC PC, 20/03/2018).
-----------------	--

En complemento a la relación emotiva entablada entre las LEC y los alumnos los alumnos mencionan el buen trato, la amabilidad y paciencia como características que identifican a las LEC, lo cual es expresado por dos alumnos en la siguiente forma:

Alumno 1: “La maestra es una persona muy amable que te ayuda con tus tareas, yo he tenido muchos maestros que eran así, y pues me siento bien estando con la maestra” (Entrevista Alumno PR1, 16/04/2018).

Alumno 2: “Pues nos enseña más cosas, me gusta que nos enseñe porque si tienes una duda te la explica varias veces y no se molesta, su paciencia que tiene con nosotros” (Entrevista Alumno PR1, 16/04/2018).

Desde la perspectiva de parte de los actores (LEC, CT, CR, madres de familia, familiares LEC), otra característica que identifica a las LEC es el sentido de responsabilidad que su labor requiere y que ellos desarrollan a lo largo de esta (Ver Tabla 17). No obstante, el grado en que este es asumido varía de joven a joven, al igual que la interpretación realizada por los distintos actores al respecto. Lo cual fue observado en el caso particular de las LEC participes en el estudio. Esta diferenciación de perspectivas entre los actores se explica por los distintos posicionamientos, niveles de conocimiento y representación con respecto a las LEC y su labor. Un aspecto relevante de las distintas perspectivas presentadas son los referentes desde los cuales se identifica y define la responsabilidad y sus manifestaciones. En el caso de ambas LEC otorgan un particular énfasis a la adecuada preparación y ejecución de las actividades con los alumnos así como su relación con estos; en el caso de sus formadores al cumplimiento de los requerimientos en la implementación del modelo y la evidencia de los aprendizajes logrados; en el caso de las madres de familia al adecuado cuidado y relación con los alumnos así como a los aprendizajes logrados; y en el caso de las madres de las LEC al cambio de su actitud y práctica cotidiana centrada en su labor pedagógica. Los aspectos anteriores configuran las interacciones, demandas y retroalimentaciones que los distintos actores otorgan a las LEC y a la labor que

ejercen. Estos procesos de orientan las identificaciones elaboradas por el LEC con respecto de sí y su práctica.

Tabla 17

Identificaciones de responsabilidad LEC preescolar y LEC primaria

Actor	Identificaciones LEC PC	Identificaciones LEC PR
LEC	“Pues sí han sido los cambios que han afectado en mí, ser más responsable en el sentido de que sé que tengo que hacer mis planeaciones, sé que tengo que hacer mis registros, sé que tengo que hacer mi material y todo eso en una hora estipulada” (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).	“...estar acá me hace ver un panorama más amplio, es decir tener a los niños a mi cargo, cargar con esa responsabilidad que para mí no es algo pesada, porque me gusta estar con ellos, sí me han enseñado...a que lo que yo quiera hacer, debe estar bien pensado y bien planeado (Entrevista LEC PR, 01/03/2018).
CR	“...un sentido de responsabilidad, ha habido una adaptación [al trabajo] más rápida de lo que habíamos pensado” (Entrevista CR, 14/02/2018).	“...no hemos sentido, esa responsabilidad, ese compromiso y ella en algún momento igual nos lo externó” (Entrevista CR, 14/02/2018).
CT	“...de manera personal, siento que, ya se ha centrado igual un poquito más en el trabajo, en la elaboración de todo lo que ella tiene que hacer, sí he visto como que esa responsabilidad” (Entrevista CTS, 13/03/2018).	“...se ha vuelto un poquito más responsable, pero siento que aún le falta, no sé, como que tal vez ese acercamiento y tener un poquito más la madurez de ver que tiene prácticamente un grupo a su cargo” (Entrevista CTS, 13/03/2018).
Madre de familia	“Ya ahora, es más responsable con su trabajo (Entrevista MDF PC2, 27/02/2018)	“...es una maestra responsable con los niños” (Entrevista MDF PR8, 21/03/2018)
Familiar LEC	“Pues la verdad, ella terminó su carrera y estaba pensando qué era lo que quería estudiar o qué materias ver o algo y cuando entró en el CONAFE, pues...como que ahorita la veo más responsable. Más responsable, desde que entró” (Entrevista MDF LEC PC, 20/03/2018).	“...veo que es más responsable, los domingos ya tiene todo listo para cuando se vaya el lunes temprano” (Entrevista MDF LEC PR, 04/05/2018).

Los aspectos anteriormente expuestos, así como lo observado en campo permiten identificar la importancia que los juicios y reconocimientos otorgados por alumnos y madres de familia tienen en el proceso de construcción que la LEC hace de sí con respecto a su labor educativa.

6.2. Aprendizajes

En el plano de la normatividad institucional los aprendizajes que se espera adquieran los LEC a lo largo de su formación y participación en el CONAFE se dividen en dos categorías principales: 1) Conocimientos y 2) prácticas⁸⁶. La categoría de conocimientos se encuentra a su vez conformada por tres subcategorías: 1) Conocimientos operativos, 2) conocimientos pedagógicos; y 3) conocimientos de evaluación. La primera subcategoría se encuentra conformada por los elementos que el LEC debe conocer con respecto al CONAFE y su operación a nivel institucional y comunitario, lo cual en los documentos oficiales se expresa de la siguiente manera:

- 1) Que los LEC en formación identifiquen las principales características de los diferentes programas, modalidades, estrategias educativas que opera el CONAFE (CONAFE, 2017b, p. 23).
- 2) Que los LEC conozcan las características de las comunidades donde prestarán su servicio social educativo, tipos de programas, población que se atiende y los beneficios obtenidos para participar como figura educativa del CONAFE (CONAFE, 2017b, p. 17).

La subcategoría de conocimientos pedagógicos refiere a los elementos que el LEC deberá conocer para desarrollar su práctica educativa en el aula o fuera de ella acorde con el modelo educativo del CONAFE. De acuerdo con los documentos oficiales estos elementos son los siguientes:

- 1) Conocer los principios que guían el modelo ABCD (CONAFE, 2017b, p. 51).
- 2) Identificar los momentos del proceso de tutoría y las características que definen el desempeño del tutor y el estudiante, así como los

⁸⁶. Diversos autores señalan que las categorías presentadas en la realidad se manifiestan de manera interrelacionada (Carr, 1996; Sañudo, 1997; Gimeno, 1998; Gómez, 2008).

elementos de un registro de proceso de aprendizaje (CONAFE, 2017b, p. 105).

3) Conocer la estructura y contenidos de las unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2017b, p. 53).

4) Conocer y aplicar estrategias y técnicas personales para el estudio de los temas abordados en las unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2017b, p. 93).

5) Conocer estrategias de trabajo para iniciar el ABCD con los estudiantes más pequeños (CONAFE, 2017b, p. 126).

6) Conocer las orientaciones y estrategias para el trabajo de la adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura (CONAFE, 2017b, p. 266).

7) Que los LEC comprendan qué se entiende por la formación para la ciudadanía en el ABCD, cómo se logra desarrollar y por qué la Educación Física, la Educación Artística, y la Cívica y Ética contribuyen a esta formación (CONAFE, 2017b, p. 130).

8) Conocer los elementos de la organización de la jornada escolar para el trabajo en el aula comunitaria (CONAFE, 2017b, p. 134).

9) Conocer las actividades [comprendidas en la estrategia de trabajo con padres de familia] dirigidas a los padres de familia y la comunidad en general para que apoyen los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica y primera infancia (CONAFE, 2017b, p. 215).

10) Que los LEC identifiquen barreras para el aprendizaje y la participación a fin de desarrollar estrategias para eliminarlas (CONAFE, 2017b, p. 238).

La subcategoría sobre conocimientos de evaluación alude a los saberes con los que el LEC debe contar en lo relativo a los procesos logísticos-administrativos que la evaluación implica. Acorde con los documentos oficiales dichos conocimientos son los siguientes:

1) Conocer los momentos de la evaluación de los aprendizajes en el

modelo ABCD (CONAFE, 2017b, p. 164).

2) Conocer los criterios de ponderación para evaluar y calificar los registros de proceso de aprendizajes y producciones, así como el registro pertinente en los formatos correspondientes (CONAFE, 2017b, p. 166).

3) Que los LEC conozcan el catálogo de observaciones y recomendaciones en educación básica comunitaria, así como su registro en los formatos de evaluación para su uso de manera pertinente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (CONAFE, 2017b, p. 171).

Desde la perspectiva de las LEC y sus formadores, los principales saberes y habilidades adquiridos por ellas, más allá de lo que la normatividad señala, se encuadran, en su mayoría, en el ámbito de las relaciones interpersonales. De ahí la dificultad de englobarlas únicamente en el ámbito de los conocimientos. Esto es expresado por la LEC de primaria de la siguiente forma: “CONAFE sí te deja muchísimas cosas, pero para mí siento que me está dejando cosas más emotivas, más personales, siento que el crecimiento ya es personal, no es sobre el conocimiento que uno pueda adquirir o no...” (Entrevista LEC PR, 02/02/2018). En el mismo plano se identifica lo señalado por la LEC de preescolar quien menciona lo siguiente: “En la experiencia con mis alumnos he adquirido un poco más, por decirlo de una manera un poco más profunda, un poco de humanidad⁸⁷” (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).

Lo anterior de acuerdo con las LEC y sus formadores (CT y CR) se deriva, en gran medida, de la experiencia que vivencian de dejar el hogar e incorporarse a un contexto, en la mayoría de los casos, desconocido y bajo un nuevo rol social. Esto es expresado por el coordinador regional de la siguiente manera:

El hecho de llegar y hacerse cargo de un grupo de alumnos les da una responsabilidad muy grande, sobre el cuidado físico y emocional, con respecto a su grupo de niños y/o adolescentes. Muchos de ellos nunca

⁸⁷En entrevista posterior la LEC comenta que al usar este concepto se refería al desarrollo, que ha tenido, de la capacidad de empatizar y comprometerse con sus alumnos en lo pedagógico y afectivo.

han tenido esa experiencia, también esa labor. Esto hace que el joven modifique su conducta con respecto a la responsabilidad sobre el cuidado de otro ser humano...Con respecto de vivir fuera de casa pues el joven aprende y vivencia algo que no conoce entonces esos aprendizajes que el joven va obteniendo y que va guardando en su memoria, y en su corazón por llamarle de una manera, pues va haciendo que cambie en ese proceso (Entrevista CR, 14/02/2018).

Desde la perspectiva de las LEC, los principales aprendizajes que han adquirido se identifican como saberes y habilidades que han desarrollado en la interacción con alumnos y madres de familia (Ver Tabla 18). Estos, a su vez, orientan y apoyan su labor. Todo se encuentra vinculado a la comprensión de las relaciones interpersonales presentes en su práctica y las habilidades a desarrollar en el ámbito personal para encauzar estas relaciones a los propósitos que de manera particular definan con respecto a su práctica pedagógica.

Tabla 18

Aprendizajes desde la perspectiva LEC

LEC	Aprendizajes
LEC Primaria	<p>Saber empírico: “En CONAFE, me cayó el veinte donde eso que dicen que cada cabeza es un mundo, es real, realmente yo puedo tomar las cosas de una manera, pero no sé cómo la otra persona lo va a tomar, ahí me cayó de que no porque para mí este bien, va a estar bien para todos” (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).</p> <p>Saber empírico: “Sí, creo que son esos pequeños aprendizajes, no tan pequeños, grandes que igual me han marcado mucho, lo que no supe en otro lado donde yo era alumna, ahora lo estoy aprendiendo donde ahora soy maestra... lo más bonito (es) aprender que un desconocido puede ser más que eso, más que un desconocido, donde alguien muy externo a tu familia puede robarte totalmente el corazón, donde no importa si se conozcan un mes o por una semana; ya a partir del momento donde haya el trato, se queda allá y es para siempre” (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).</p> <p>Saber académico: “He aprendido algo de lo que estoy feliz esto porque a mí jamás me entraron las divisiones ni en primaria ni en secundaria, ni en la prepa” (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).</p> <p>Habilidad de organización: “Creo que me llevo más aprendizajes de ser ordenada y tener las cosas en orden...y creo es algo en lo que todavía tengo que trabajar” (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).</p>

	<p>Habilidad de autogestión: "...un aprendizaje puede ser el trabajar por cuenta propia, no esperar que alguien venga y te diga haz esto, porque van a haber ocasiones en donde vas a estar solo" (Entrevista LEC PR, 02/02/2018).</p>
LEC Preescolar	<p>Saber pedagógico: "Vas entendiendo qué actividades puedes impartir para que aprendan o qué actividades puedas hacer o qué actividades puedes cambiar, qué puedo repetir o qué actitud tener, qué dinámicas, qué juegos, cómo platicar con las mamás, qué decirles o ahora ya darles <i>tips</i> de cómo apoyen a su hijo en tal actividad" (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).</p> <p>Saber empírico: "Poco a poco voy adquiriendo eso, saber cómo comprometerme porque todos los días es hacer un trabajo, es pensar qué implementar para los niños y cómo implementarlo" (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).</p> <p>Habilidad socio-emocional: "Pero ahora ya con los niños, ya es de que buscar o más bien adquirir un poco más de paciencia, comprensión con los niños "(Entrevista LEC PC, 24/01/2018).</p> <p>Habilidad socio-emocional: "...hacia ser un poco más atenta, un poco más cariñosa con los niños, porque es lo que los niños, lo que ellos dan, ellos quieren que les den" (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).</p> <p>Habilidades pedagógicas: "...he adquirido un poco más de esa habilidad, de dibujar, de colorear, de explicar, de hacer materiales, marcar tarea, platicar con los niños, todas esas cosas he adquirido" (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).</p>

En complemento a los aprendizajes señalados por las LEC, las madres de familia han identificado otros en lo relativo a la interacción que estas establecen con los alumnos y con ellas mismas:

MDF PC 5: ...aprendió a controlar a los niños, de antes eran muy tercos. Ahora veo que ya le buscó la manera de controlarlos, de tenerlos trabajando" (Entrevista MDF PC5, 27/02/2018).

MDF PR5: Pues ahora nos llevamos bien no cuando empezamos que era un pleito con ella, ahora le digo las cosas y me contesta bien, ya casi no nos peleamos, ha aprendido a controlarse (Entrevista MDF PR5, 22/03/2018).

Desde la perspectiva de la capacitadora tutora los principales conocimientos y habilidades desarrolladas por ambas LEC han sido en lo relativo a su capacidad para desenvolverse en la clase, en particular las habilidades de orientación y diálogo hacia

sus alumnos. En el caso de la LEC de preescolar resalta la adquisición de conocimientos y habilidades para la elaboración de planeaciones, expedientes y registros, en los cuales presentaba dificultad debido a su formación desfasada. En referencia a la LEC de primaria señala que ha logrado un mayor conocimiento y manejo de la metodología ABCD. No obstante, requiere fortalecer su conocimiento de los contenidos abordados en las unidades de aprendizaje autónomo y la organización de sus actividades (Entrevista CTS, 13/03/2018).

De acuerdo con la información obtenida a través de la observación en campo y las entrevistas se puede afirmar que los saberes y habilidades adquiridos por las y los LEC tienen una importancia central en el proceso de construcción de su identidad, al ser estos la base de las prácticas que implementarán en su labor. A su vez estas prácticas serán socialmente sancionadas, como propias o no de la figura del LEC, por los distintos actores de la educación comunitaria, teniendo efecto en la construcción de sí que realiza el LEC con respecto a su rol y la interiorización o no de este. Con base en ello, en los siguientes párrafos se presentan las prácticas promovidas por los documentos oficiales y aquellas percibidas por los actores de la educación comunitaria.

La categoría de prácticas implica una amplia gama de acciones, promovidas y normadas por los documentos oficiales, las cuales se espera el LEC realice a lo largo de su participación en el CONAFE. A partir de la diversidad mencionada esta categoría se encuentra conformada por las siguientes subcategorías: 1) Prácticas pedagógicas en el aula, 2) prácticas pedagógico-comunitarias, 3) prácticas pedagógico-formativas, 4) prácticas de gestión pedagógica y 5) prácticas administrativas. En el caso de la subcategoría de prácticas pedagógicas en el aula, esta hace referencia a las actividades que el LEC deberá llevar a cabo como parte de su labor de acompañamiento de los alumnos en el aula. Las mencionadas prácticas acorde con los documentos oficiales son las siguientes:

- 1) Presentarse en la localidad asignada al inicio del ciclo escolar para impartir las clases correspondientes a los/las alumnos/as inscritos/as y cumplir con el calendario escolar oficial de la SEP (200 días) (DOF, 2016/12/28, p. 16).

- 2) Cumplir con las actividades del programa educativo, modalidad o estrategia educativa correspondiente, de acuerdo con los lineamientos técnicos, pedagógicos y operativos establecidos (CONAFE, 2016d, p. 101; CONAFE, 2017, p. 2).
- 3) Utilizar los materiales de apoyo proporcionados por el CONAFE (CONAFE, 2016d, p. 101; CONAFE, 2017, p. 2).
- 4) Identificar los avances y las dificultades de los alumnos para reorientar sus procesos de aprendizaje, así como reconocer los aspectos a favorecer en el ámbito educativo y personal (CONAFE, 2017, p. 3).
- 5) Proponer e integrar esquemas educativos con base en el trabajo en equipo y multigrado, incorporando temas de inclusión social (DOF, 2014/05/08, p. 8).
- 6) Incorporar la cultura como un elemento de cohesión y rescate de la riqueza comunitaria (DOF, 2014/05/08, p. 7).
- 7) Evaluar a los/las alumnos/as bimestralmente (DOF, 2016/12/28, p. 16).
- 8) Detectar y canalizar a alumnos con necesidades educativas especiales (DOF, 2014/05/08, p. 6).
- 9) Desarrollar capacidades para aprender a aprender, a estudiar de forma autónoma a convivir y participar socialmente, mediante prácticas innovadoras de redes de tutoría y comunidades de aprendizaje (CONAFE, 2017b, p. 3).
- 10) Llevar a cabo el estudio y la tutoría de los temas de las unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2017b, p. 4).
- 11) Realizar el registro del proceso de tutoría y a partir de él reflexionar sobre su práctica educativa, identificar las fortalezas y áreas de oportunidad y con ello establecer acciones y actividades para mejorar el proceso de estudio y tutoría y por consecuencia la atención educativa brindada a los estudiantes de educación básica comunitaria (CONAFE, 2017b, p. 5).

La subcategoría de prácticas pedagógico-comunitarias agrupa a las acciones que se espera los LEC realice a nivel comunitario con el objetivo de fortalecer el avance académico de sus alumnos. Dichas acciones se expresan en los documentos oficiales de la siguiente manera:

- 1) Promover la participación de la comunidad para la implementación de acciones de mejora del ambiente escolar (DOF, 2014/05/08, p. 8; CONAFE, 2017, p. 3).
- 2) Realizar actividades educativas que incorporen la participación de las madres y padres de familia en aspectos educativos y apoyar a los miembros de la comunidad en aquéllas tendientes a elevar el desarrollo cultural, recreativo y de salud (CONAFE, 2016d, p. 101; CONAFE, 2017, p. 3).
- 3) Promover las condiciones que favorezcan la interculturalidad, la equidad de género y la no discriminación, a través de la promoción y el ejercicio de los derechos humanos (CONAFE, 2017, p. 3).
- 4) Desarrollar las actividades de la estrategia de trabajo con padres de familia para fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos (CONAFE, 2017b, p. 215).

Las acciones de nivelación académica que se espera el LEC realice de manera personal para el ejercicio de su labor son presentadas en la subcategoría de prácticas pedagógico-formativas. Estas prácticas son expresadas de la siguiente forma en los documentos oficiales:

- 1) Generar un Plan de Fortalecimiento Académico para identificar y desarrollar estrategias con sus pares o de manera individual para atender y fortalecer sus habilidades académicas y de formación personal durante la formación permanente (CONAFE, 2017, p. 3).
- 2) Implementar estrategias y técnicas personales para el estudio de los temas abordados en las unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2017b, p. 93).

La subcategoría de prácticas de gestión pedagógica apunta a las concertaciones

que los LEC realizan con otras figuras educativas del CONAFE en favor del avance académico de sus alumnos. Estas prácticas se expresan en los documentos oficiales de la siguiente forma:

- 1) Coordinarse con las figuras educativas de otros Programas, Modalidades o Estrategias Educativas del CONAFE, para que se apoyen mutuamente en el cumplimiento de los propósitos de aprendizajes de los alumnos (CONAFE, 2017, p. 3).
- 2) Acordar con los padres de familia, alumnos y el asesor pedagógico itinerante los horarios y acciones de asesoría individualizada dirigidos a los alumnos que presenten mayor rezago en la adquisición de la lectura y escritura y las operaciones matemáticas básicas (CONAFE, 2017b, p. 44).
- 3) Entregar, al capacitador tutor o asistente educativo o asesor para el desarrollo comunitario los documentos que acrediten el número de alumnos atendidos y la situación pedagógica de cada uno, mediante los instrumentos de seguimiento y evaluación de aprendizajes y sus expedientes (CONAFE, 2016d, p. 102; CONAFE, 2017, p. 2).

Las acciones de carácter operativo que se espera que realice el LEC para mantener el funcionamiento del centro escolar comunitario a su cargo son agrupadas en la subcategoría de prácticas administrativas. De acuerdo con los documentos oficiales estas acciones son las siguientes:

- 1) Recibir útiles escolares, auxiliares didácticos y mobiliario escolar para el centro escolar comunitario (CONAFE, 2016d, p. 188).
- 2) Firmar el formato de recibo, establecido por cada Delegación Estatal, de material y auxiliares didácticos, bibliográfico, mobiliario y equipo, así como realizar un inventario o recuento físico de los mismos al inicio y término del ciclo escolar (CONAFE, 2016d, p. 101; CONAFE, 2017, p. 3).
- 3) Realizar una entrega formal al presidente de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria: del aula, de los materiales didácticos y

escolares, así como del mobiliario y equipo que existen en el centro escolar comunitario (CONAFE, 2016d, p. 102; CONAFE, 2017, p. 4).

4) Realizar diagnósticos de [la infraestructura de] los espacios educativos (DOF, 2014/05/08, p. 9).

5) Rendir los informes periódicos que le requiera el CONAFE (CONAFE, 2016d, p. 101, CONAFE, 2017, p. 3).

6) Reportar sus actividades a la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (CONAFE, 2016d, p. 188).

7) Llenar el kárdex con los resultados de cada uno de los alumnos (DOF, 2016/12/28, p. 16).

8) Entregar los kárdex de sus alumnos/as a su coordinación regional correspondiente para su posterior captura en el sistema (DOF, 2016/12/28).

9) Informar al padre y/o madre el avance de su hijo o hija, en términos de lo dispuesto por las Normas de Control Escolar emitidas por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP (DOF, 2016/12/28, p. 16).

10) Entregar a los padres y/o madres y/o tutores/as el reporte de evaluación final de su hijo o hija, o en caso de que el/la alumno/a termine el nivel educativo se le entregará el certificado (DOF, 2016/12/28, p. 16).

De acuerdo con la perspectiva de los actores las principales prácticas implementadas por las LEC se agrupan en cinco categorías: 1) prácticas pedagógicas en el aula, 2) prácticas pedagógico-comunitarias, 3) prácticas lúdicas, 4) prácticas pedagógico formativas y 5) prácticas de gestión pedagógica. En primer término, se presentan aquellas correspondientes a la categoría de prácticas pedagógicas en el aula la cual hace referencia a las acciones realizadas por las LEC como parte de su acompañamiento de los alumnos en el salón de clases. En el caso de las prácticas realizadas por la LEC de preescolar (Ver Tabla 19) se observa que estas corresponden en su mayoría con aquellas señaladas en los documentos oficiales. Una excepción es la

implementación de los procesos de tutoría de las unidades de aprendizaje autónomo. Lo anterior debido a que la LEC, en la mayoría de los casos, realiza una sustitución del proceso de tutoría con actividades didácticas grupales con temas afines a la unidad de aprendizaje autónomo. En el caso de las actividades realizadas por la LEC de preescolar son valoradas de forma positiva por las madres de familia, a través de afirmaciones como las siguientes: “...los alumnos sí están aprendiendo” (Entrevista MDF PC4, 27/02/2018) y “...esa maestra sí sabe lo que está haciendo, veo que sí trabaja bien con los niños” (Entrevista MDF PC6, 27/02/2018)⁸⁸. En el caso de sus alumnos identifican el apoyo que la LEC les brinda en las tareas de manera favorable. En el caso de sus formadores identifican como positiva la adquisición que ha tenido del modelo ABCD y la elaboración de los productos que evidencien su desempeño en el aula.

Tabla 19

Prácticas pedagógicas en el aula de la LEC de preescolar

LEC PC	Madres de Familia	Alumnos	CT	CR
1. Enseñanza de hábitos de limpieza y orden.	1. Actividades de dibujo, escritura y enseñanza de los números.	1. Marca tarea.	1. Elaboración expedientes, espacios, planeaciones y registros de tutoría.	1. Implementación del modelo ABCD.
2. Atención a los alumnos.	2. Cantos de las vocales y números.	2. Ayuda con la tarea.	2. Diálogo y orientación de alumnos en clase.	
3. Pegar los trabajos de los alumnos en las paredes.	3. Lectura de cuentos.	3. Lee cuentos.		
4. Trabajos para entregar a madres de familia en casa.	4. Escritura del nombre propio.	4. Trabaja por la tarde.		
5. Organizar la jornada en actividades de acuerdo a tipo (didácticas y lúdicas) y complejidad.	5. Manualidades madres de familia y alumnos.			
6. Elaboración de registros de tutoría.	6. Pegado de los trabajos de los alumnos en las paredes del aula.			
7. Planeación y material didáctico acorde a	7. Lista de asistencia.			

⁸⁸ Desde lo observado en el trabajo de campo esta identificación se encuentra relacionada con que la LEC no trastoque con su práctica las reglas y guías con respecto a la disciplina y responsabilidad fomentados a los alumnos desde el hogar, que mantenga la integridad física y buen trato de estos durante su estancia en la escuela y que propicie la disciplina, responsabilidad y el desarrollo de aprendizajes que favorecerán el desempeño de los alumnos en los grados posteriores.

características de alumnos y aprendizajes a desarrollar.	8. Trabajo con figuras geométricas. 9. Huerto escolar. 10. Dibujos para llevar a casa. 11. Preparación de la clase.
--	--

En el caso de la LEC de primaria se observa que las prácticas pedagógicas en el aula (Ver Tabla 20) que realiza corresponden en menor medida a lo señalado en los documentos oficiales. Las variaciones que podemos encontrar con respecto a estos son las siguientes: 1) realización de la tutoría individualizada con uno o dos alumnos, en lugar de organizar esta acción con la totalidad del grupo, 2) extensión mayor del tiempo estipulado para el descanso, 3) realización de actividades lúdicas improvisadas ante la ausencia de actividades previamente planeadas y 3) ausencia de elaboración de materiales de apoyo para la realización de actividades.

Tabla 20

Prácticas pedagógicas en el aula de la LEC de primaria

LEC PC	Madres de Familia	Alumnos	CT	CR
1. Bienvenida.	1. Revisión RPA.	1. Revisión RPA.	1. Diálogo y orientación de alumnos en clase.	1. Falta de organización y poca planeación de la clase.
2. Revisión registro proceso de aprendizaje (RPA).	2. Tutoría.	2. Revisión de los textos de los alumnos.		
3. Trabajo con UAA.	3. Actividades lúdicas.	3. Trabajo con UAA.		
4. Investigaciones dentro y fuera del aula.	4. Activación física.	4. Trabajo Artística, Física, Cívica-Ética y proyecto comunitario.		
5. Demostración pública.	5. Demostración pública.	5. Trabajo directo con alumna Nivel I.		
6. Extensión horario del descanso.	6. Experimentos.	6. Asesoría y orientación con respecto a actividades y dudas.		
7. Estrategias de convivencia escolar.	7. Investigaciones dentro y fuera del aula.	7. Repetición de explicaciones.		
8. Actividades lúdicas.	8. Concurso de cuentos.	8. Planeación de la clase del día siguiente.		
9. Activación física.	9. Acciones de cuidado de la salud.			
10. Actividades Artística, Cívica-Ética y	10. Fomento de respeto, sana convivencia y motivación.			
	11. Extensión del descanso.			
	12. Cambio de indicaciones.			

proyecto comunitario.	13. Falta de revisión de tareas.
11. Huerto.	
12. Talleres de escritura.	14. Realización de pendientes.
13. Planeación.	

Con respecto a las actividades pedagógicas en el aula que la LEC realiza esta encuentra valoraciones mixtas: En el caso de los alumnos resaltan de manera positiva su paciencia y disposición para explicarles las actividades y contenidos. En contraste señalan la confusión en indicaciones y la falta de atención directa por la cantidad de alumnos como aspectos a mejorar en las prácticas realizadas por la LEC. Desde la perspectiva de las madres de familia los aspectos favorables de las prácticas realizadas por la LEC son los siguientes: 1) el aumento de la confianza de los alumnos al momento de expresar oralmente explicaciones con respecto a un conocimiento adquirido en clase a partir de la implementación de las demostraciones públicas, 2) las acciones de cuidado y promoción de la convivencia respetuosa promovidos por la LEC, 3) los aprendizajes adquiridos por los alumnos en temas como geometría, fracciones y características de los planetas y 4) la motivación para participar en actividades de desarrollo comunitario planeadas por la LEC. En relación a los aspectos percibidos por las madres de familia como poco favorables en las prácticas realizadas por la LEC encontramos: 1) La ampliación por parte de la LEC del horario de descanso y los percances que a raíz de ello pudieran ocurrir⁸⁹, 2) La falta de revisión de tareas y la desmotivación que en los alumnos provoca, 3) Los cambios de indicaciones y la molestia que genera en los alumnos y 4) El exceso de confianza de la LEC con los alumnos y la falta de disciplina y respeto que ello en ocasiones genera. Desde la perspectiva de los formadores de la LEC sus prácticas pedagógicas en el aula han presentado avances, pero no los esperados. Ellos señalan que esto se debe a que la LEC no realiza sus registros de tutoría y a la escasa planeación que realiza de su clase, lo cual se ve reflejado al momento de su implementación y en los resultados obtenidos de

⁸⁹Entre la LEC y las madres de familia se estableció el acuerdo de que el descanso sería de 11:00 a 11:30 en ese periodo los alumnos se debían dirigir a sus casas. Esto, de acuerdo con lo referido por una madre de familia, tenía dos objetivos: evitar que los alumnos pudieran sufrir percances (el terreno circundante al aula es pedregoso) durante este periodo y dar oportunidad de descanso a la LEC.

esta.

En la categoría de las prácticas pedagógico-comunitarias se identifica que ambas LEC, realizan las siguientes acciones: 1) al momento de ir a buscar su comida platicar con las madres de familia sobre el avance de los alumnos y las actividades que realizan en la escuela, 2) realizar reuniones para organizar eventos escolares y dar a conocer el avance de los alumnos, 3) Aclarar dudas a alumnos y madres, en horario extraescolar, con respecto a aspectos tratados en clase y 4) En caso de ser solicitado brindar consejo a las madres de familia sobre cómo apoyar a sus hijos con respecto algún aspecto académico o situación personal.

Desde la perspectiva de la LEC de preescolar los diálogos entablados con las madres de familia, en el momento en que van a comer a sus casas, son de suma importancia ya que le permiten fortalecer la comunicación y confianza con ellas al igual que con los alumnos; teniendo un efecto positivo en su sentido de participación en el CONAFE, esto lo expresa de la siguiente manera:

El ir a comer a las casas de las mamás ha sido algo muy, muy bueno porque aprendo como son ellas realmente en sus casas, como son los niños en sus casas. Estando en tu casa te desenvuelves mejor, estás en confianza. Ir a comer y que la mamá se siente a comer contigo, que platique de su vida, de las cosas que han pasado, de su familia, de querer saber de mi vida, de mí, quién es la maestra, qué hay detrás de la escuela en mi vida, qué actividades, o hasta me han preguntado por qué decidí esto. Son esos factores que te hacen sentir bien y que te hacen decir pues me gusta, me gusta estar participando en el CONAFE (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).

Por parte de las madres de familia, las visitas domiciliarias, así como las reuniones resultan positivas debido a la comunicación que propician entre ellas y la maestra, a continuación, se presentan dos comentarios al respecto:

MDF PC5: La maestra siempre nos ha comentado las cosas, los problemas, aunque el más pequeñito siempre nos ha comentado, veo el trabajo bien, veo a mi hija a gusto, con la maestra tenemos buena

comunicación, tanto la niña como yo con la maestra (Entrevista MDF PC5, 27/02/2018).

MDF PC 3: Cuando va por su comida se toma un tiempo para platicar, a veces hasta nos dice que tiene cosas que hacer, se sienta a platicarnos que es lo que va a hacer, a veces nos dice lo que está planeando para el día siguiente su tarea de los niños...también se toma un tiempo para decirnos para platicar, no solo con nosotros con las madres por ejemplo en mi casa está mi hermana y mi mamá, se sienta a platicar hasta con mi mamá, a veces con mi papá, llega y la saludan (Entrevista MDF PC3, 27/02/2018).

La capacitadora tutora, en esa misma tendencia, considera que la práctica de ir a comer a las casas de las madres de familia resulta favorable ya que genera en estas una mayor confianza hacia la LEC (Entrevista CTS, 13/03/2018).

En el caso de las prácticas pedagógico-comunitarias realizadas por las LEC de primaria; son valoradas de forma favorable por las madres de familia: 1) la orientación y apoyo que les brinda con respecto a dudas sobre tareas y contenidos escolares trabajados por sus hijos, 2) El dar a conocer periódicamente los avances de los alumnos en las visitas domiciliarias y reuniones y 3) la motivación para participar generada en los alumnos a partir de su forma innovadora de realizar las actividades extra-escolares. En contraste, identifican como elementos no tan favorables en sus prácticas pedagógicas-comunitarias: 1) la realización de actividades sin previo acuerdo con ellas y 2) la duración de las reuniones. Estos aspectos en función de lo observado en campo generan diferencias entre las madres de familia y la LEC. Estas son percibidas por la LEC como limitaciones a las acciones pedagógicas que desea llevar a cabo (Entrevista LEC, 02/02/2018).

En la categoría de prácticas lúdicas se enuncian las actividades de juego que los LEC realizan con sus alumnos en el horario escolar o fuera de este. En el caso de la LEC de preescolar señala que realiza este tipo de actividades en el horario de clase como forma de incentivar a los alumnos para la realización de las actividades didácticas que realiza previo a estas (Entrevista LEC PC, 24/01/2018). En la observación realizada

se identificó que estas actividades se realizaban principalmente después del horario de desayuno y consistía en juego libre o alguna actividad como lotería o memorama implementada por la LEC. La percepción de una de las madres de familia en relación con este tipo de prácticas es la siguiente: “[La LEC] deja que los niños jueguen en el salón, se distraigan un rato y pues, eso es bueno” (Entrevista MDF PC1, 27/02/2018). A su vez los alumnos identifican estas prácticas como una ocasión de interacción directa con la LEC (Entrevista alumno PC3, 02/05/2018). En el caso de las prácticas lúdicas implementadas por la LEC de primaria estas consistían en su mayoría en el juego de fútbol, busca-busca, los juegos de mesa con los que cuentan en el aula o contar chistes. De acuerdo con la LEC en un principio implementaba estas actividades como forma de abordar aspectos didácticos, pero desde su experiencia resultó contraproducente porque los alumnos solo querían jugar (Entrevista LEC, 07/02/2018). A su vez la LEC señala que el contar chistes o decirles a sus alumnos cosas graciosas es una acción que realiza cuando los observa estresados o con caras largas, esto para que se sientan mejor (Entrevista LEC, 01/03/2018). En las primeras observaciones de campo se identificó que estas actividades eran realizadas por la LEC en el horario posterior al descanso o en las ocasiones que los alumnos lo proponían de manera insistente. En el transcurso de las observaciones se identificó que la LEC fue disminuyendo la realización de estas prácticas. La forma en que estas prácticas han sido percibidas por los alumnos y las madres de familia puede verse sintetizado en la siguiente afirmación realizada por una de ellas:

Pues me dicen que a veces juegan dados, lo de las fichitas y está contento, llega a veces hace sus tareas y me dice que hoy estuvo muy bonito la escuela, y le pregunto ¿Por qué? y me dice que porque juegan mucho, y le digo que no van a jugar, van a estudiar pero es que es la actividad que hoy tocaba y le digo "¿No solo tú estás jugando?" y me dice "no mamá, hoy corrimos jugamos fútbol y me empieza a decir quien se cae, quien choca la puerta, todo les pasa, pues están jugando, no nos podemos quejar, así son ellos (Entrevista MDF PR5, 22/03/2018).

Cabe señalar que la implementación de actividades lúdicas en y fuera del horario escolar le ha generado dificultades a la LEC, lo cual refiere de la siguiente forma:

Cuando salía a jugar [por la tarde], era de que vamos a jugar y el que gane da las Sabritas y la primera vez yo lo di, saque dinero de mi bolsa y les dije: "Haya, compren Sabritas, compren refrescos y entre todos lo comemos y así" y los mismos niños dijeron usted ya dio maestra, mañana usted no va dar, nosotros vamos a dar, vamos a sacar dinero, y dije está bien, pero al día siguiente pensando bien dije: "hay estas mamás van a decir que yo les estoy sacando dinero a sus hijos, que yo les estoy pidiendo dinero", y cuando los niños me fueron a buscar y ¿maestra va salir a jugar? ya sacamos el dinero para las Sabritas que no sé qué y yo no puedo tengo trabajo, "maestra pero si usted no va dar nada vamos y mi cabeza estaba girando, y no salí; al día siguiente maestra va salir, no compramos Sabritas ayer, vamos a comprarlo hoy; y yo no y ya no volví a salir desde ese momento y ya con los niños fue por eso, que ya no volví a salir con ellos, por el temor de qué dirá su mamá que les estoy sacando dinero a los niños" (Entrevista LEC PR, 01/03/2018)⁹⁰

En la categoría de prácticas pedagógicas de formación se engloban aquellas realizadas por las LEC de manera individual y cuyo propósito es el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades que pone en juego en su labor educativa. En el caso de la LEC de preescolar en entrevista mencionó que una de las acciones de formación que implementa es el estudio e investigación por cuenta propia, esto en lo relativo a los tipos de actividades que puede implementar con sus alumnos y la forma de hacerlo (Entrevista LEC PC, 24/01/2018). En el caso de la LEC de primaria en las entrevistas

⁹⁰En las sesiones observadas de la formación inicial no se identificó el trabajo de la temática de convivencia extraescolar con los alumnos, aspecto confirmado con los formadores de la LEC. En el caso del manual de formación inicial se aborda la línea de participación comunitaria, no obstante, esta se aboca a la operatividad de las estrategias de trabajo con padres y gestión escolar. En entrevista con la LEC de primaria comento el no recordar haber recibido estrategias al respecto durante su periodo de formación.

realizadas no habló respecto de alguna acción de autoformación que hubiera implementado a la par que en la observación en campo no se tuvo oportunidad de verificar este tipo de acción. La categoría de prácticas de gestión engloba aquellas acciones de concertación realizadas por el LEC con otros actores en favor de los propósitos educativos propios de su labor. La observación realizada en campo permitió identificar tres tipos de estas acciones: 1) La organización de las dos LEC para realizar actividades pedagógicas en conjunto (demostraciones públicas y tutorías), 2) la organización de la LEC de primaria con la asesora pedagógica itinerante con respecto a horarios y actividades de fortalecimiento académico dirigido a los alumnos con rezago y 3) La gestión de una donación de libros con una asociación civil.

6.3. Participación

La dimensión de participación agrupa a las actividades en las que los LEC toman parte a lo largo de su trayectoria en el CONAFE. En el caso de aquellas normadas y promovidas en la documentación oficial, han sido sintetizadas en dos categorías: 1) participación institucional y 2) participación interinstitucional. La primera, hace referencia a las actividades realizadas por el CONAFE en las que el LEC deberá participar. Estas actividades se encuentran expresadas en la normatividad de la siguiente manera:

- 1) Las figuras educativas [AE, CT, LEC] participan en un proceso de formación inicial y permanente para llevar a cabo su tarea educativa. (DOF, 2014/05/08, p. 3)
- 2) Los LEC participan en la impartición del servicio educativo (DOF, 2014/05/08, p. 3)
- 3) Los LEC deberán participar en las acciones de formación permanente, en el lugar, fecha y horario que el CONAFE determine (CONAFE, 2016d, p. 102; CONAFE, 2017, p. 3).

La categoría de participación interinstitucional enuncia las actividades en las que los LEC pueden participar a partir de los acuerdos que el CONAFE establezca con otras instituciones. En la normatividad institucional esto se encuentra expresado de la siguiente manera:

1) Promover la participación de figuras educativas [AE, CT, LEC] en la Campaña Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo (DOF, 2014/05/08, p. 12).

Desde la perspectiva de los actores el conjunto de actividades en las que los LEC participan es mayor al presentado por los documentos oficiales. En el caso del CR y la CT en entrevista señalaron que los LEC además de impartir clases y asistir a sus eventos de formación, también participan en otras actividades de índole interinstitucional como: 1) el desfile del 20 de noviembre en la cabecera municipal, 2) el homenaje a la bandera a cargo del CONAFE en el palacio municipal, 3) La difusión y apoyo a las campañas de salud y vacunación (Entrevista CR, 14/02/2018; Entrevista CTS, 13/03/2018). De acuerdo con las figuras mencionadas en estas actividades el tipo de participación del LEC es directa al ser quienes organizan y ejecutan las mismas.

La impartición de clases es considerada por la totalidad de los actores y los documentos institucionales como la actividad central en la labor de los LEC. En el caso particular de las LEC entrevistadas, ellas identifican su rol como diseñadoras y orientadoras de las actividades e interacciones que se desarrollan en la clase, lo cual expresan de la siguiente manera:

LEC PC: Diario es una planeación distinta. Me gusta indagar en ese aspecto, tratar de no hacer siempre lo mismo, sino llevarme ese tiempo de encontrar, de buscar, de planear, de ver que material utilizar, para que el niño se adapte y entienda mejor la actividad... Entonces [en clase] al principio platicaba con ellos y les decía en toda la clase va haber momentos para todo. Vamos a jugar, vamos a hacer tarea, vamos a leer. Los niños poco a poco van comprendiendo esa parte (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).

LEC PR: Lo que yo quiera hacer, debe estar bien pensado y bien planeado, para que en el momento cuando yo quiera hacer una actividad pensar todo, como van a reaccionar los niños, como van a reaccionar las mamás, qué tan bien o qué tan mal me puede ir... En las actividades voy reflexionando con los niños de cómo lo hicieron, qué se le dificulto o

para qué les puede servir o para qué lo hicimos, no nada más lo hicimos, sino para qué nos puede servir, qué uso le podemos dar y no solamente ya lo hicimos (Entrevista LEC PR, 01/03/2018).

Las observaciones realizadas en campo permiten corroborar la centralidad del impartir clase como elemento estructurador de la labor del LEC y de su jornada cotidiana en la localidad (ver apartado 4.7.7. Gestión del tiempo). En relación con las identificaciones realizadas por los LEC en cuanto a su forma de participación en la clase se apega a lo observado en campo; no obstante, esta se encuentra condicionada principalmente por la disposición de los alumnos y en menor medida por las madres de familia. Entre las actividades de participación institucional, las denominadas reuniones de formación permanente, realizadas bimestralmente, son consideradas por los LEC como espacios de oportunidad para compartir experiencias con sus compañeros, esto lo expresan de la siguiente forma:

LEC PC: Con algunos compañeros del CONAFE, pues sí puedo decirle que son mis amigos porque me agrada la confianza y todo eso. Los demás todavía no se ha dado al 100% una buena comunicación, pero igual me agradan, me gusta estar ahí, escuchar sus pláticas, o sea las pláticas que hacemos, escuchar sus anécdotas, todas las cosas que les pasan, la verdad sí me gusta escucharlo, porque siento que conozco cada vez más un poquito más de la vida personal de ellos, no solo de sus casas sino de todo lo que pasa en su comunidad. Ha sido, toda esa buena relación, benefactora para mí (Entrevista LEC PC, 03/03/2018).

LEC PR: platico con algunos compañeros y todos caemos en eso de que estamos contando algo y de repente uno tiene que decir "ay sí mis niños hacían esto" o mis mamás, o sea ya ni las mamás, sino "mis mamás" (Entrevista LEC PR, 01/03/2018)⁹¹.

No obstante, a lo previamente mencionado la LEC de primaria también

⁹¹ La utilización de pronombres posesivos (mi, mis), desde nuestra apreciación, se encuentra asociado al sentido de vínculo constituido entre las LEC y los miembros de la comunidad, en particular madres de familia y alumnos; en las páginas 140 a 142 se hace referencia a ellos.

considera estos espacios como de exigencia administrativa:

Es muy satisfactorio el ir a una tutoría y tener todo listo, nada más entregar y eso cómo se logra, o cómo lo logran mis compañeros la verdad yo no lo consigo al 100%, con una mejor organización, el tener que ponerte fechas, ponerte recordatorios, de que te ayuden a eso, poder llegar y decir que sí ya tienes eso, realmente sí te libera. Una ocasión ya me pasó y sí se siente muy bien, y eso es como con una organización, estar más pendiente, no dejar todo a lo último, es muy feo como ser la última en quitarte, y que te hagan esperar nada más porque sí, porque no cumpliste te hacemos esperar (Entrevista LEC PR, 01/03/2018).

En contraste, la capacitadora tutora considera que el desarrollo de las actividades pedagógicas, propuestas en la formación permanente, se encuentran condicionadas por los distintos grados de disposición de los LEC, no obstante, identifica las exigencias administrativas como elementos que condicionan esta:

Ya lo que es la participación de cada uno, hay algunos que se les tiene que pedir un poco más de participación, pero hay a otros que prácticamente se les da por sí solos ... nosotros hacemos las cosas y más que nada para que ellos también se sientan a gusto que se den cuenta que no solo van a veces a la región a escuchar o a que se les pidan más cosas, más documentos, más escritos, sino que también para que ellos se den cuenta, que pues, los tenemos en cuenta, se les está apoyando en lo que es la labor (Entrevista CTS, 13/03/2018).

En el plano de las actividades comunitarias en las que participan los LEC se identifican dos tipos. En primer término, aquellas que los LEC realizan en conjunto con los alumnos y madres de familia con motivo de conmemoraciones cívicas y festividades propias de los usos y costumbres presentes en el estado. El segundo caso, aquellas propias de la comunidad en las que los LEC asisten. A partir de las entrevistas realizadas y la observación en campo se identificó que las conmemoraciones y festividades realizadas a lo largo del ciclo escolar fueron: El desfile de Independencia, Halloween, el Janal Pixán, las ramadas, el festejo de Navidad, el día de reyes, 14 de

febrero, el día del niño y el día de la madre. De estas actividades las madres de familia entrevistadas señalaron como novedades, en relación a lo realizado por anteriores LEC y las costumbres comunitarias, el Halloween y las ramadas.

Previo al desarrollo de estas actividades los LEC llevaron a cabo reuniones con las madres de familia para proponer las actividades a realizar, exponer estrategias para su realización y establecer acuerdos de organización. Desde la perspectiva de la LEC de PC, en estas reuniones la postura propositiva y de seguridad del LEC resultan relevantes, lo cual expresa de la siguiente manera:

Y pues, eso les gusta a las mamás, de que siempre les digan las cosas, así como son, que les tengan confianza, que les expresen todo, que les digan “bueno, mamás, vamos a hacer esto”. Les gusta que no titubee en el momento de decir “vamos a hacer eso”, sino que les gusta que lo hagamos (Entrevista LEC PC, 03/03/2018).

Lo anterior resulta coincidente con la perspectiva de las madres de familia quienes consideran fundamental que los LEC les consulten e informen de manera clara antes de realizar este tipo de actividades, a continuación, se citan dos ejemplos:

MDF PC5: ...tiene una buena relación con nosotras las mamás, nos comenta cualquier cosa, por más que pequeña que sea, nos comenta; siempre tiene que decirnos lo que está pasando, y sí me da gusto que nos haga sus comentarios, de que nos diga las cosas cómo van. (Entrevista MDF PC5, 27/02/2018).

MDF PC3: Solo la veo acá en la escuela que está cuando hay Janal-Pixán o Navidad, ellos [las LEC] organizan y nos dicen "que si nosotros damos esto" "que si estamos de acuerdo" y les decimos que sí, e igual a la hora nos organizamos también (Entrevista MDF PC3, 27/02/2018).

En lo relativo a las actividades propias de la comunidad existe una perspectiva en la mayoría de las madres de familia y alumnos entrevistados de la no participación de las LEC en estas actividades. En el caso de dos entrevistas, una mamá y un alumno, señalan que solamente participan en las actividades escolares y no en comunitarias, expresándolo de la siguiente forma:

Alumno PR3: [actividades comunitarias en que ha participado la LEC]
No solo las de la escuela (Entrevista Alumno PR3, 16/04/2018).

MDF PR4: Pues aquí se hace el de los santos patronos, por ejemplo, el 19 de marzo fue de San José, se hace la misa, una procesión, para el pueblo es día de fiesta para los que somos católicos, salimos a la misa, la procesión, la convivencia, pero no asiste, eso sí es de la comunidad, no es parte de la escuela, pero no asisten (Entrevista MDF PR4, 22/03/2018).

En contraste dos madres y un alumno señalan la participación de las maestras en actividades comunitarias de la siguiente forma:

MDF PR2: Cuando hay festejo pues van a la misa, a la procesión, ya después ya, ya estuvo (Entrevista MDF PR2, 22/03/2018).

MDF PR6: Creo que sí para diciembre cuando se hizo la misa y procesión de la virgen de la Concepción parece que sí estuvieron y vi que estaban allá igual con la maestra de preescolar (Entrevista MDF PR6, 22/03/2018).

Alumno PR2: Sí ha ido a las procesiones y cuando vienen a dar misa (Entrevista Alumno PR2, 16/04/2018).

Las distintas perspectivas de los alumnos y madres de familia con respecto a las actividades en que las LEC son participes son elementos que, desde nuestra perspectiva, brindan indicios con respecto al grado de interrelación que hasta ahora se ha establecido entre las LEC y los miembros de la localidad. En ese sentido, la diferencia de participación de las LEC en actividades propias de la comunidad probablemente alude a la demarcación de fronteras que establecen los miembros de la comunidad con respecto a quienes no lo son y los roles establecidos con base a ello.

6.4. Identidad étnica y práctica educativa

Como ha sido planteado en apartados anteriores, consideramos a la identidad y sus componentes como elementos orientadores de la práctica social y educativa de quienes la detentan (Lizama y Solís, 2008; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016). Se resalta la importancia del componente étnico maya, al ser aquel históricamente

vinculado al territorio en el cual se inserta el estudio y su carácter latente o manifiesto en las identificaciones e interacciones desarrolladas por las LEC en su práctica educativa. Con base en lo mencionado, en los párrafos siguientes se dan a conocer los elementos del componente étnico presentes en la identidad de las LEC partícipes en el estudio y su proceso de construcción, a través de sus vivencias en los planos familiar, escolar y en el contexto de su participación en el CONAFE.

En el caso de las LEC partícipes en el estudio se identifican distintos posicionamientos y procesos de construcción relativos a su identidad étnica maya. Cada uno resultante de las relaciones de proximidad y participación, en prácticas y manifestaciones relativas a la cultura maya, en los distintos ámbitos de la vida cotidiana a lo largo de su trayecto de vida. Es en el ámbito de lo familiar donde las LEC encuentran sus principales referentes de relación con la cultura maya. Al ser este en el cual se fragua la identidad de origen a través de los procesos de transmisión de los elementos culturales propios del grupo de pertenencia, en este caso el colectivo maya (Vázquez, 1999, p. 50; Mijangos, 2001; Guzmán, 2005). Para la LEC de preescolar su relación con la cultura y colectivo maya, es cercano, al auto-adscribirse como maya lo cual expresa de la siguiente manera:

LEC PC: Pues considero, que más que nada, provengo de esta cultura [la cultura maya], de las tradiciones y de lo cultural. Yo siento que soy muy apegada a eso, o sea, me gustan mis raíces, me gusta mi cultura, me gustaría que no se pierda como se ha estado modificando hasta ahora, que se está perdiendo y todo eso. Inculcar también a los niños cosas así (Entrevista LEC PC, 06/06/2018)⁹².

En contraste la LEC de primaria manifiesta un distanciamiento relativo a la cultura maya al encontrar únicamente en su abuela materna un referente de relación

⁹² La LEC hace referencia a elementos culturales como la jarana, la vestimenta tradicional, las fiestas, la vaquería y los conocimientos de siembra y temporal así como la lengua maya; los cuales desea que no se pierdan a partir de la influencia que la “moda”, en referencia a la modernidad, ejerce en las nuevas generaciones y en particular en su localidad de trabajo, en la cual identifica una tendencia hacia el desarraigo de sus formas tradicionales de vida.

con esta: “Pues la única cercanía que tengo [con la cultura maya] es con mi abuelita materna, mis abuelitos eran los que hablaban maya” (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Para ambas LEC las experiencias intergeneracionales vivenciadas en el plano familiar son aquellas que han configurado sus representaciones con respecto al ser maya. El uso de la lengua maya, las prácticas y modos de vida relacionados con la milpa y el maíz son para la LEC de preescolar los elementos que identifican al ser maya:

LEC PC: Había una gran diferencia entre mis abuelitos de Kancabal [comisaría de Motul] y los de Motul. Unos más arraigados a su cultura y otros más modernizados para la época⁹³...mis abuelitos paternos los identifiqué más cómo mayas por el lugar donde habitan [Kancabal, Motul], las costumbres que tenían [ir a la milpa, hacer el col, hacer el nixtamal, tortear, forma de velar a las personas] los hábitos que tenían [religiosos, usar la ropa típica, no ver televisión en el día], la lengua o sea todo eso lo relaciono [con lo maya] (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En complemento a los elementos presentados la LEC de preescolar identifica a las características físicas como otro aspecto vinculado al ser maya:

LEC PC: Y con mis abuelos paternos, ellos eran más mayas. De hecho, mi abuelito era delgado, alto, pero era morenito y tenía una característica muy peculiar de la familia, él es encorvadito... Mi abuelita era morenita y chaparrita igual y gordita, o sea como una típica mestiza, como ya vio que, bueno las mayas, que les caracteriza mucho de que son muy gorditas (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En el caso de la LEC de primaria identifica a la lengua maya, las costumbres y formas de pensamiento como aquellas características del ser maya:

⁹³Se refiere al cambio de mentalidad y desapego de su cultura de origen, en lo relativo al uso de la lengua maya, del traje típico y trabajo de la milpa, por parte de sus abuelos maternos a partir de su residencia en la población de Motul.

LEC PR: Pues yo diría que mi abuelita es maya, porque habla [la maya] y tiene la vestimenta también tiene un pensamiento antiguo [con respecto a la relación hombre mujer e identificadores de la mujer maya] y dice que ella es mestiza y nunca le ha gustado ser catrina que son las que usan vestidos y antes a mí me gustaba utilizar mucho pantalón y ella me regañaba porque si no quería usar huipil pues que me ponga faldas pues creo que igual es parte de sus pensamientos... (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Los elementos anteriores son utilizados por las LEC como rasgos diacríticos para identificarse o no como mayas. En el caso de la LEC de preescolar adscribe su pertenencia a la etnia maya de la siguiente forma:

LEC PC: Pues siento que soy maya. Tengo muchas características de una persona maya el color, la estatura, la forma, yo me siento muy familiarizada con eso [la cultura maya], muy vinculada. Me gusta, por ejemplo, los trajes típicos a mí me encantan. El baile, el folklore que es de aquí de Yucatán, me gusta, no lo sé al 100% pero sí me gusta bailar, lo que es la jarana. Entonces yo, me siento muy maya. Tal vez no hable la maya, la lengua, pero sí sé algunas cositas y me voy basando de eso. Las tradiciones, Janal Pixán, las historias, las leyendas se me van adentrando y me van ayudando a indagar, a querer saber más acerca de eso [la cultura maya] (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En contraste la LEC de primaria se distancia de forma relativa de su identidad étnica maya, ante la ausencia de determinados rasgos: “No [me identifico como maya] porque no hablo la maya y tampoco tengo la vestimenta” (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

La construcción de estos procesos de identificación encuentra coincidencias con las persistencias o rupturas generadas al interior de la familia de las LEC en lo relativo a los procesos generacionales de transmisión cultural en lo cotidiano. Esto se refleja en ambos casos de manera diferenciada. Para la LEC de preescolar la constante convivencia con su familia paterna extensa, en particular sus abuelos y el

mantenimiento de la cultura por parte de ellos, le ha permitido interiorizar determinados atributos culturales, considerados como mayas, mediante las experiencias que a continuación se expresan:

LEC PC: Pues vivenciar sus costumbres [de los abuelos paternos] era como que algo normal para ellos, entonces a ti se te vuelve... cotidiano, algo frecuente, entonces te ayuda. Y pues me ayudó mucho, porque mi mamá vivió algunos años ahí en casa de mis abuelitos, entonces ella adoptó esa cultura, por así decirlo así, de que cocinar, tortear, de entender el maya, del hilo contado, de urdir hamaca... Entonces, pues como mis papás pues, estamos todos los días con ellos, ellos me iban transmitiendo, como que se pasó de generación en generación, entonces fue algo que yo adopté... Es como que un bombardeo inconsciente que nos daban era algo común para ellos pero que ahora ya es algo como que muy especial. Entonces me ha ayudado mucho igual en identificarme, mis raíces y todo (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En el caso de la LEC de primaria este proceso se caracterizó por la transmisión de un menor número de elementos culturales mayas [Hetzmeq y creencias respecto al tiempo de finados]; las cuales se encontraron condicionadas por cambios en los modos de vida y distanciamientos generacionales con respecto a la cultura y lengua maya:

LEC PR: Yo en el fondo sí me identifico como maya, pero como dije por la familia como no estamos tan cerca, si mi mamá se hubiera interesado y estuviéramos con mi abuelita tal vez lo entenderíamos, pero igual por la distancia que se dio pues mi mamá tenía que trabajar, y pues no hubo mucho acercamiento, con mi papá, que sí lo habla pero él está en su casa y no tenemos mucha comunicación (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

No obstante, los distintos posicionamientos y procesos de construcción, manifestadas por las LEC, con respecto a la cultura maya y la identidad generada en torno a esta. Ambas manifiestan su interés por desarrollar un mayor conocimiento de

la lengua y cultura maya, así como la preservación de las mismas a través de mecanismos de transmisión, lo cual enuncian de la siguiente forma:

LEC PC: Yo siento que soy muy apegada a eso, o sea, me gustan mis raíces, me gusta mi cultura, me gustaría que no se pierda como se ha estado modificando hasta ahora, que se está perdiendo y todo eso. Inculcar también a los niños cosas así... Tal vez no hable la maya, la lengua, pero sí sé algunas cositas y me voy basando de eso. Las tradiciones, Janal Pixán, las historias, las leyendas más me van adentrando y me van ayudando a indagar, a querer saber más acerca de eso [la cultura maya] (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

LEC PR: Creo que la cultura en sí como que se está perdiendo y si hablamos en el futuro mientras más van falleciendo las personas antiguas pues más se va a perder, y creo que pasarlo igual se va a mantener con nosotros, por ejemplo, en el futuro cuando nosotros tengamos hijos, pasarles esas creencias, es algo bonito...porque es nuestro origen, nuestra cultura, lo que nos identifica, es parte de nosotros... Entonces en la comunidad me dio más curiosidad de aprender a hablar maya, porque siento que te facilita más esa parte [comprender el pensamiento de quienes se asumen mayas], y preguntaba a las señoras que si me enseñaban y según me dijeron que sí pero pues nunca se dio la oportunidad y creo que igual me ayudaría a crear un lazo más fuerte con mi abuela ya que ella lo habla (Entrevista LEC PR, 06/06/2018)⁹⁴.

⁹⁴La expresión de transmitir las creencias a futuros hijos se dio en el contexto de un comentario previo en el que la LEC de primaria me comentaba que a diferencia de su familia en la familia de su novio si se guardaban, de manera más arraigada, las tradiciones y que la mamá de este último, a la que ella [la LEC] consideraba maya, les había comentado que cuando ellos faltarán les gustaría que no se perdiera la tradición que tienen de hacerle la novena a la Santa Cruz. Al ser cuestionada sobre porque sería importante transmitir estas tradiciones la LEC comentó: porque es nuestro origen, nuestra cultura, lo que nos identifica, es parte de nosotros.

En lo referente a la socialización secundaria, las experiencias vivenciadas por las LEC en el plano escolar con respecto a la cultura maya, en contraste con la socialización primaria, fueron escasas (canto en maya y Janal Pixán) y nulas o poco significativas en lo que se refiere al abordaje de los contenidos escolares. Lo anterior representa la ausencia de referentes pedagógicos interculturales empíricos; en la vivencia escolar de las LEC, que pudieran servir de referencia en su posterior práctica pedagógica (Herrera, Jiménez y Vargas, 2011). Las únicas actividades vivenciadas por las LEC a lo largo de su trayecto escolar, desde su perspectiva, se caracterizaron por su alejamiento del sentido vivenciado en el ámbito de lo familiar, lo cual derivó en duda o poca significatividad de estas para su persona, lo cual expresaron de la siguiente manera:

LEC PC: al principio mucho, me he estado dando cuenta de cómo la tradición [del Janal Pixán] va cambiando conforme va pasando el tiempo. Cuando yo estaba en la primaria te decían, tal vez no eran hablantes de maya las maestras, ni nada de eso, pero sí se esmeraban por hacer todo casi perfecto. De que el significado sea el adecuado, lo más parecido al original a comparación de la secundaria, que fue modificándose...como se ha ido deformando, o sea, se ha ido confundiendo... sé que ahorita si quieres poner dulces en la mesa de Janal Pixán qué pones las típicas calaveritas de azúcar y cositas así. Entonces como ha ido cambiando todo eso, yo siento que, al principio en la base, en la formación, en el cimiento de lo que es la primaria sí me ayudó bastante pero poco a poco, igual, se fue cambiando y todo y entras con una duda de que será o no será. Pero sí, yo siento que así afectó (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

LEC PR: Yo creo que poco porque en la primaria yo estaba chica y la canción era cómo relajo, porque no había esa conciencia de que sea importante, y lo mismo en la prepa con los altares no se hacían con él debido respeto, lo veíamos más como concurso y no como tradición (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

De acuerdo con la LEC de preescolar, existieron dos factores que influyeron en la menor presencia y transmisión de elementos culturales mayas en la vida escolar: en primera, el desconocimiento de la lengua maya por parte de alumnos y docentes; y en segunda, la falta de profundización en el currículo escolar de temas con respecto a la lengua y cultura maya, este punto de vista lo expreso de la siguiente manera:

LEC PC: Pues poco a poco se fue perdiendo [la vinculación con la cultura maya]. Bueno, no he olvidado todo eso, pero como que no es tema de conversación que puedas hacer con tus compañeros, porque no saben de qué es o algunos sí lo sabían, pero les daba pena hablar de eso y cosas así. En ese aspecto influyó un poco de que no todos estén familiarizados con la lengua... Yo siento que, si hubiera permanecido, o sea, no se hubiera perdido el inculcarlo, porque clases de historia de Yucatán había, pero no te profundizan más a cómo fue que pasó o significados, sino que te hablan a groso modo, no profundizan en ese aspecto. Yo siento que es algo que en ese aspecto sí se hubiera mantenido, pues ahorita seríamos personas más arraigadas a su cultura. (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

Lo elementos anteriormente presentados evidencian el distanciamiento vivenciado por las LEC, a lo largo de su trayecto escolar, con respecto a su cultura de origen (Lizama 2008; Mijangos y Romero, 2006; Mijangos, 2009). Lo cual dio lugar a una distinción con respecto a los ámbitos y situaciones en los cuales la manifestación de esta era socialmente aceptada: El ámbito familiar y el escolar únicamente en el contexto de las celebraciones del Janal Pixán, esta diferenciación fue percibida por la LEC de preescolar de la siguiente forma:

LEC PC: Se vuelve algo que se puede hablar solo cuando es noviembre [por el Janal Pixán], no es algo que puedas platicar y decir “este fin de semana fijate que hicimos esto y cosas así” (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En continuidad con lo vivenciado en el plano escolar, la formación inicial y permanente impartida por el CONAFE apporto a las LEC, en contraste con sus

expectativas⁹⁵, escasos elementos en lo referente a la cultura maya y los mecanismos para su transmisión, al ser la actividad de elaboración de altares la única vinculada con estos aspectos, la cual fue percibida por la LEC de primaria de la siguiente forma:

LEC PR: Pues fue casi igual que la prepa [los altares] como concurso y es lo que no nos hace como quererlo, porque lo mencionábamos como un concurso, de solo para ganar me voy a vestir, o a hacer esto. La verdad me dio mucho gusto cuando escuché a mis compañeros hablar en maya, porque cuando preguntaron quien lo habla, algunos se guardaron como no queriendo decir que lo hablan, entonces para que no se burlen de ellos, entonces creo que al principio por eso decían que no pero luego los animamos y decidieron explicar todo en maya, y fue muy sorprendente escucharlas hablar maya tan fluido (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

En lo correspondiente a la formación pedagógica las LEC señalaron la falta de formación en estrategias para trabajar con niñas y niños en contextos mayas, el carácter acotado de la práctica pedagógica al trabajo específico de las unidades de aprendizaje autónomo y el abordaje en estas de únicamente dos temas vinculados a la cultura de sus alumnos⁹⁶, lo anterior fue expresado por las LEC de la siguiente forma:

LEC PC: Que yo recuerde no, sí escuché algunas platicas de que existen una modalidad indígena, tengo entendido que hay en unas zonas muy rurales donde el líder tiene que saber maya, porque son maya hablantes y todo eso... pero que llegemos a una reunión de tutoría y que nos digan hoy vamos a ver clase de maya o de cultura o algo así, no... [La formación se centró] a la forma de estudio. A lo que marcan para

⁹⁵En el caso de la LEC de primaria mencionó que su expectativa era dar clases en una localidad maya de carácter monolingüe y recibir las herramientas para trabajar en dicho contexto. En el caso de la LEC de preescolar mencionó su interés por aprender a hablar y escribir en maya así como desarrollar más aprendizajes con respecto a la cultura maya para poder transmitírselo a sus alumnos.

⁹⁶En el currículo de preescolar las unidades de aprendizaje autónomo de mitos y leyendas y el origen de la humanidad y poblamiento del mundo abordan contenidos relativos a la cultura de origen de los alumnos. En el caso de primaria únicamente la unidad de aprendizaje autónomo de encuentro, Conquista y Colonia.

enseñar. Estamos como que, seguimos un plan de estudio, seguimos un plan hasta para las actividades entonces, si no está en tu plan no lo haces, siento yo. Entonces como que te dicen “te tienes que centrar a esto, a esto”⁹⁷. Hasta tú mismo avance, por ejemplo, hablando del origen de la humanidad ahí sí te incitan a hablar de las raíces. En lenguaje y comunicación, lo de mitos y leyendas igual, a investigar sobre leyendas y cosas que han pasado. Pero fuera de todo eso, en las otras materias, no (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

LEC PR: Nos decían que tenemos que respetar las creencias de la comunidad pero así algo ya profundo [referente al trabajo pedagógico] pues no (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Lo mencionado por las LEC coincide con lo observado por el investigador en las reuniones de formación inicial y permanente. Los elementos anteriores se reducen a los siguientes aspectos: 1) la definición de los centros educativos comunitarios a pertenecer a la modalidad indígena únicamente a partir del criterio lingüístico (CONAFE, 2016d), 2) estructura de la formación centrada en el trabajo de las unidades de aprendizaje autónomo (Ver Tabla 2) en detrimento de otras estrategias de enseñanza⁹⁸ y 3) la ausencia de una línea de formación que aborde aspectos relativos a la cultura de los alumnos y su incorporación a los procesos de enseñanza⁹⁹ (CONAFE, 2017b).

Los aspectos señalados con respecto a la construcción de la identidad étnica en el plano familiar escolar e institucional (CONAFE), a nuestro parecer, manifiestan

⁹⁷Esta percepción encuentra coincidencia con lo señalado por Bustos y Saenger (2009) en relación con determinados mecanismos de formación de identidades apegadas a la norma (heteronormadas), en contraste con aquellas apegadas al criterio personal del docente (autonormadas), generan dificultades en la práctica e identidad del docente cuando la norma se contraponen o no considera las demandas pedagógicas de la realidad en las cuales se encuentra inserto.

⁹⁸La ausencia en el modelo de formación inicial del CONAFE de momentos o espacios en los que se abordarán otras actividades o estrategias, diferentes a las unidades de aprendizaje autónomo, acordes a la realidad diversa que los LEC enfrentarían en su práctica pedagógica fue una de las inquietudes manifestadas por el coordinador regional y el asistente educativo en las entrevistas realizadas.

⁹⁹En modelos anteriores implementados por el CONAFE como el Dialogar y Descubrir, pude presenciar en mi condición de coordinador académico la incorporación, si bien somera, de aspectos comunitarios y de interculturalidad en los materiales didácticos y procesos de formación brindados a los LEC.

influencias en los intereses, prácticas y percepciones presentadas por las LEC en su acercamiento y convivencia con los habitantes de la localidad de Komchén Martínez así como en su práctica educativa. En el plano de lo comunitario un aspecto coincidente en ambas LEC era el interés por aprender de los pobladores de la localidad aspectos relativos a la lengua y cultura maya, no necesariamente con fines pedagógicos¹⁰⁰, sino como un acercamiento a una realidad que, si bien en ciertos aspectos guardaba similitudes con aquellas por ellas vivenciadas, hasta ese momento les era poco conocida. No obstante, el interés mencionado y la concreción del mismo se dio de forma parcial lo cual fue expresado por las LEC con las siguientes palabras:

LEC PC: Al principio bien, porque ver que no es común allá en la ciudad de Motul ver que en las casas un día se dediquen a tortear, o un día se dediquen a ir a ver su cultivo. O que cultiven elote, que cultivan frijol. Me gusta ver que te van diciendo porque en esta fecha cultiva y todo, y te van explicando “en tal fecha, tal fecha debes sembrar esto que, por el clima, que por las lluvias” y ahí vas aprendiendo un poquito más. Más que nada con eso porque de la comunidad siento que no hay mucho como sacar, como aprender [la lengua maya], cómo decirlo... no hay de mucho de cómo relacionarte porque, como le menciono, poquitas mamás hablan maya, la mayoría son jóvenes, son familia joven y que han ido perdiendo, creo que le platicaba una vez que ellos quieren adaptarse a lo moderno¹⁰¹, olvidarse de que viven aquí y ellos quieren modernizarse y salir y todo eso, olvidándose de sus raíces. Yo siento eso, que es como que quieren escapar de aquí. Yo así lo siento. Es un poquito triste en ese aspecto (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

LEC PR: Entonces en la comunidad me dio más curiosidad de aprender a hablar maya, porque siento que te facilita más esa parte [comprender

¹⁰⁰En las sesiones escolares observadas no se identificó la implementación de actividades o estrategias pedagógicas con respecto a la cultura maya y su manifestación en el plano de lo comunitario.

¹⁰¹El aspecto anterior encuentra coincidencia con lo señalado por Guzmán (2005) en torno a la refuncionalización de la identidad étnica maya de los pobladores de una localidad cercana (Uci) a partir de la pluralización de sus mundos de vida.

el pensamiento de quienes se asumen mayas], y preguntaba a las señoras que si me enseñaban y según me dijeron que sí pero pues nunca se dio la oportunidad...las mamás al ser más jóvenes, sí lo hablan pero no está tan pegado como yo me imaginaba (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Las manifestaciones expresadas por las LEC expresan la adscripción que otorgan a la población de la comunidad con referencia a los rasgos diacríticos que han construido, a partir de sus vivencias, con respecto a lo que identifica al ser maya, siendo la lengua maya el principal de estos y el mantenimiento de esta, el elemento fundamental en la preservación de la cultura. En complemento a ello las LEC mencionaron a las formas particulares en que los pobladores de Komchén realizan prácticas cotidianas como el tortear, el dedicarse a la milpa y cuidar hortalizas como aspectos identificatorios de su ser maya.

En el plano de la práctica educativa se menciona que, de acuerdo con lo observado en clase y lo manifestado por las LEC, esta abordó en pocas ocasiones de forma manifiesta aspectos relativos a la cultura maya. Al ser las actividades del Janal Pixán y las correspondientes a las unidades de aprendizaje autónomo de origen de la humanidad, mitos y leyendas las únicas en las que se trabajaron de forma intencional los mismos. Lo anterior fue expresado por las LEC de la siguiente manera.

LEC PC: Pues la única actividad que hay hasta ahora es lo del Janal Pixán... [en el aula] yo con los niños. Pues fíjese que inconscientemente no [lo he trabajado], porque normalmente si no hablamos de origen, de la humanidad, no hablamos de eso [cultura y lengua maya], sino que nos centramos en los temas principales o, por ejemplo, si no hablamos de mitos y leyendas, igual no nos centramos. Siento como que, en ese aspecto, lo he dejado pasar un poco, si no hablamos de los mitos y las leyendas que ellos conocen, que ellos escuchan, pues no. Si no tuviéramos esas dos materias creo que no hablaríamos de eso. (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

LEC PR: Creo que no, no tocaba mucho del tema con los niños, solamente con la alumna Marta¹⁰² llegamos a cómo se vestían de antes y así me dibujaban a una persona con hipil, esto fue por la unidad de aprendizaje autónomo que abordaba el tema (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

No obstante lo señalado, en la cotidianeidad escolar observada, los aspectos propios de la cultura de origen de los alumnos se manifestaron de manera constante y espontánea a través de los siguientes aspectos: 1) el interés y conocimiento de los alumnos con respecto a la lengua maya, los mitos y leyendas locales, la crianza y cuidado de plantas y animales, y los sucesos comunitarios; y 2) la adaptación de las actividades escolares en función de determinadas prácticas de las madres de familia y las tradiciones y festividades comunitarias¹⁰³.

Estos aspectos fueron identificados y favorecidos por las LEC en el plano de la interacción espontánea, lo cual fue expresado por ellas de la siguiente manera:

LEC PC: Algo que me llamó la atención es que cuando hicimos lo de Janal Pixán, con los niños de aquí de preescolar, hicimos una mesa de altar, pero con dibujitos. Dibujitos de papel, entonces ellos solitos iban diciendo por lo que escuchan en sus casas, que había que poner y por qué las frutas, “es que las frutas son las que cosecha papi”, las velas y decían por qué, fue algo que sí me llamó la atención no sé si porque sus hermanos platiquen de eso, sus papás, sus tíos, no sé. Que ellos a pesar de ser pequeños, se familiarizan con eso, entonces a mí me ayudó o intervine en ese aspecto explicándoles un poquito más a detalle, pero a su manera de ellos para que lo vayan relacionando más (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

¹⁰²Seudónimo.

¹⁰³De acuerdo con el cronograma del CONAFE (Ver Tabla 5) la demostración pública de aprendizajes que realizan los alumnos se debe llevar a cabo los viernes, en el caso de la localidad de Komchén se realiza los lunes al ser el viernes el día en que las madres de familia se dedican a tortear. Los días en que se realizan los festejos a los patrones de la localidad no hay clases o el horario de las mismas se acorta.

LEC PR: Pues los niños lo tienen muy presente y recuerdo que habían clases en las que me preguntaron si sabía maya y yo les decía que sí sabía algunas cosas, entonces me empezaban a preguntar el significado de palabras en maya y pues creo que fue en qué ellos lo tenían presente y supongo igual por su familia porque igual lo practican, por ejemplo Daniel¹⁰⁴ que su abuelita sí lo hablan [la lengua maya] y sus hijos, tíos su mamá de Daniel, tal vez no es fluido pero sí lo entienden, ahí las mamás están siempre en casa y eso tiene mucho que ver, los niños igual lo tienen presente (Entrevista LEC PR, 06/06/2018)¹⁰⁵.

No obstante, los elementos mencionados no son recopilados para el diseño de actividades didácticas a implementar en la jornada escolar. Esto se puede atribuir a los siguientes aspectos: 1) falta de formación en el conocimiento y utilización de los elementos de la cultura de origen de los alumnos en la práctica educativa; 2) ausencia de referentes, en la historia escolar e institucional de las LEC, desde donde construir este tipo de práctica; 3) la brevedad del servicio social educativo y la temporalidad requerida para el conocimiento, adaptación y aceptación del LEC y su práctica por parte de la localidad. Los elementos expuestos, permiten concluir que los modelos educativos implementados por el Estado mexicano han propiciado, en las LEC participes en este estudio, un distanciamiento diacrónico con su cultura de origen. Lo cual se ha manifestado en su práctica educativa, institucionalmente acotada, mediante la escasa incorporación de los conocimientos y prácticas que los alumnos y habitantes de la localidad poseen con respecto a su cultura de origen. No obstante lo expuesto, y en similitud a lo vivenciado por las LEC, es en el plano de las escasas actividades

¹⁰⁴Seudónimo.

¹⁰⁵ En las observaciones realizadas se identificó que las personas de la tercera edad son las que hablan maya. En el caso de los adultos lo reconocen y utilizan la lengua maya principalmente en el entorno familiar, aunque no de manera preponderante ni cotidiana. En el caso de los alumnos reconocen diversas palabras en maya; esto muy probablemente a causa de su exposición a las mismas en el entorno familiar, cabe mencionar que del 2008 al 2010 hubo un proyecto de revitalización lingüística en la localidad. Sin embargo; desde la perspectiva de las LEC los padres y madres de familia no han promovido la enseñanza de la lengua maya para con sus hijos; de hecho mencionan que hay casos en los que se evita el mismo.

escolares relativas a la cultura maya (Janal Pixán y trabajo de mitos y leyendas) y en la convivencia con los habitantes de la localidad (visitas domiciliarias y convivencia extra escolar) en las cuales se enmarcan las oportunidades para LEC, alumnos y habitantes de la localidad de compartir los atributos adquiridos de la cultura de maya.

Capítulo VII

Docencia y perspectiva social

La construcción de la identidad, como se ha señalado en apartados anteriores, es un proceso temporal en el cual los individuos reconstruyen significados con respecto a sí mismos y su acción en el contexto social. Con el objetivo exponer estos elementos en el caso que nos ocupa, en el presente capítulo se presentan los trayectos, significados e identificaciones construidas de manera personal por cada una de las LEC con respecto a la docencia y el rol social adquirido a partir de su ejercicio. Para ello en el primer apartado se da a conocer el origen del interés personal, de cada una de las LEC, por ejercer la docencia, así como los condicionantes y manifestaciones, en tanto acciones y decisiones, a él vinculados. En un segundo apartado se aborda el proceso de resignificación de la docencia y el ser docente a partir del contraste entre las significaciones previas y aquellas desarrolladas, por cada una de las LEC, a partir de la experiencia de instrucción comunitaria. Seguidamente, se abordan las proyecciones generadas por las LEC en relación con el futuro ejercicio de la docencia; y los aportes otorgados por la vivencia del servicio social educativo. Por último, se presentan las perspectivas de las LEC, previas y posteriores a su labor educativa comunitaria, con respecto a su rol personal en el campo social a partir de su experiencia como LEC.

7.1. Trayectoria personal y docencia

Los procesos de identificación y diferenciación que constituyen a la identidad tienen lugar a través del tiempo. De ahí que una de las características definitorias de la misma sea su continuidad temporal (Giménez, 2002). La noción de continuidad, como lo señala Giménez, alude al proceso cíclico de rupturas y recomposiciones identitarias; este proceso permite a los individuos adaptarse a los cambios de su entorno a la par de mantener un sentido de identidad a lo largo del tiempo (2002, p. 43). En este punto, el concepto de trayectoria¹⁰⁶ resulta relevante; ya que permite identificar las diversas

¹⁰⁶El concepto de trayectoria de pertenencia propuesto por Wenger (2001, pp. 158-159) hace referencia a las distintas formas de participación desarrolladas por un individuo (periférica, activa y central) dentro de un colectivo y las prácticas, significaciones y compromisos generados a partir de cada una de ellas.

experiencias, significados y disposiciones¹⁰⁷, construidas a través del tiempo en relación con una o varias facetas de la identidad.

Lo anterior, resulta particularmente cierto para el caso de quienes ejercen la docencia; ya que de acuerdo con diversos autores (Jiménez y Perales, 2007; Navarro, 2011; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017), es previo al ejercicio de la docencia donde los futuros docentes construyen gran parte de los significados y disposiciones que orientarán su futura práctica. Con el objetivo de evidenciar lo mencionado, se abordarán los orígenes del interés por la docencia construido por las LEC participantes en el estudio (7.1.1), así como los condicionantes (7.1.2) y manifestaciones (7.1.3) vinculados a cada una de ellas.

7.1.1. Orígenes. De acuerdo con Jiménez y Perales los jóvenes que se inclinan por la docencia encuentran distintas motivaciones: 1) convivir y trabajar con niños, 2) identificación temprana con la docencia, 3) disposiciones familiares, 4) vocación de servir y 5) necesidad o circunstancialidad (2007, pp. 33-37). Cada una de ellas, devela distintas significaciones y disposiciones desde las cuales construirán su práctica e identidad como futuros docentes (Jiménez y Perales, 2007, p. 38). De ahí la importancia de conocer el surgimiento de las mismas. En el caso de la LEC de preescolar, señalo que este interés surge dentro de su formación académica profesional:

Creo que [surgió mi interés por la docencia] en la carrera, opté por la ingeniería industrial entonces en el proceso [de la carrera], sí te van mostrando varios campos y formas de cómo ejercer tu trabajo [como la docencia] educando en este aspecto pasando la información, por decirlo de alguna manera. De ahí despertó el interés, ya que en la carrera nos preparan para estar frente a un grupo de cierta edad o sea personas adultas, jóvenes mayores (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

Para la LEC de primaria la experiencia de ejercer la enseñanza de manera informal en el contexto familiar fue el detonante que generó su interés por la docencia:

¹⁰⁷Se hace referencia a la función de ordenamiento de alternativas de pensamiento y acción que ejerce la identidad con base a los significados constituidos (Giménez, 1996).

Creo que fue la cercanía con mi sobrino, creció junto a nosotros... cuando llegaba en la casa con sus tareas mi hermana no tenía paciencia, y el niño solo lloraba. En cambio yo pues le tenía paciencia y lo ayudaba entonces fueron los comentarios de: “Creo que eso deberías ser, maestra le tienes mucha paciencia a los niños” (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Como se puede observar existe una diferencia significativa en los ámbitos y motivaciones desde las cuales se construyó el interés de cada una de las LEC por la docencia. Lo anterior, permite vincular los ámbitos de origen con las visiones generadas acerca de la docencia. Para Emilio Tenti Fanfani el ámbito familiar es aquel en donde, a partir de las experiencias informales y cotidianas, como la de enseñar a familiares, se construye una concepción de la docencia ligada a una vocación “natural” del individuo; en contraste con aquellas generadas, de manera formal y explícita, en ámbitos educativos las cuales se vinculan con una visión racional y profesional de la labor docente (2009, pp. 42-43). Las características vinculadas a estas concepciones¹⁰⁸, como se podrá observar a lo largo del capítulo, encuentran manifestación en las distintas posturas y significaciones desarrolladas por las LEC con respecto a la docencia. Sin embargo, lejos de ser estáticas estas concepciones son contrastadas y/o complementadas en la reflexión y práctica de cada una de las LEC.

7.1.2. Condicionantes. La disposición hacia una práctica social concreta, en este caso la docencia, encuentra sentido en el contexto histórico y sociocultural de quienes la detentan. En el caso de las LEC, participantes en el estudio, la génesis de su interés por la docencia encuentra similitudes y diferencias contextuales. En primer término, mencionaremos las similitudes: a) ser habitantes de una misma localidad, b)

¹⁰⁸La docencia identificada como vocación se define como una finalidad en si misma; la cual idealmente es de carácter innato: “el maestro nace”, gratuito y desinteresado, lo cual le otorga una dignidad particular. La docencia identificada como profesión se define como una acción racional ligada a un fin determinado; caracterizada por la tendencia a una mayor posesión de conocimientos y autonomía por parte de quien la realiza (Tenti Fanfani, 2009, pp. 42-43).

proximidad etaria, c) contar con condiciones de vida similares¹⁰⁹ y e) no contar con familiares que hayan ejercido la docencia profesionalmente. En el caso de las diferencias estas corresponden a: a) los contextos particulares de socialización, b) la formación profesional al momento de la investigación y c) las motivaciones que dan lugar al interés por la docencia. Los elementos mencionados permiten identificar parte de las condiciones socioculturales que delimitaron y orientaron las distintas alternativas de pensamiento y acción desarrolladas por las LEC con respecto a la docencia (Aguado y Portal, 1991; Giménez, 2009). A continuación, se expresan aquellos condicionantes identificados por las LEC como aquellos que desarrollaron su interés por la docencia.

Para el caso de la LEC de preescolar, la estructura de su formación profesional (enfocada a la práctica profesional) y la elección personal del campo en el cual desearía ejercer su profesión fueron los elementos que orientaron su interés por la docencia; lo cual expresó de la siguiente manera:

Ya ve que cuando eres joven, cuando estás en la primaria desde ahí te vas proyectando a qué quieres hacer en el futuro y por ningún motivo se me pasó en mi mente, dar clases... [Posteriormente] simplemente despertó ese deseo, inquietud [por la docencia]. Yo así lo siento, porque desde que nos pusieron en la carrera qué [área] quieres seguir, o sea [donde] ejercer: en el área recursos humanos, ejercerlo en el campo de producción, ejercerlo en logística, ejercerlo en docencia, y ahí fue donde iba pensando en donde me acoplo mejor... Después estaba docencia, me llamó mucho la atención dije, en ese entonces, transmitir lo de logística, cosas así que vemos en la carrera y digo sería muy interesante aprender y enseñar al mismo tiempo, porque estás estudiando y se queda solo con lo de arribita y todo el iceberg que está debajo poco a poco lo vas a ir indagando. Si no es por tu cuenta propia, es ejerciendo en el campo y si no es ejerciendo en el campo, la docencia es como maestro

¹⁰⁹Ambas LEC habitan en la misma colonia, cuentan con el mismo tipo de vivienda y servicios, los jefes de familia, son los principales proveedores económicos, se dedican al sector de servicios no especializados.

irte empapando de eso para poder transmitirlo mejor. Entonces ahí fue donde dije “ah bueno me llamó más la atención” y ahí fue que surgió todo eso (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

Para la LEC de primaria la experiencia de enseñanza en el contexto familiar, las identificaciones generadas a partir de dicha experiencia y las expectativas maternas con respecto a dicha profesión fueron los aspectos que orientaron su interés hacia la misma:

La familia, los comentarios que habían, como yo igual me identificaba con los niños, porque me gustaba mucho estar con ellos y les tengo paciencia, también buscando en la prepa lo que quiero estudiar y descartando carreras y de último regreso siempre a lo mismo a docencia, y pues ya en una plática con mi mamá me contaba lo que quería ser [maestra] pero no lo logró, y me identifiqué en su mismo sueño al igual que el mío, me dijo que como ella no lo pudo hacer que le gustaría que uno de sus hijos lo fuera, más por eso me interesé en ser maestra¹¹⁰ (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

De acuerdo con lo señalado, el interés hacia la docencia de cada una de las LEC se encontró enmarcado por distintos condicionantes; los cuales movilizaron, aunque de manera diferenciada, procesos de identificación hacia la labor de la enseñanza a partir de: experiencias previas, características personales en relación con dicha práctica y expectativas. Para la LEC de preescolar la situación de elegir un área en la cual especializarse, en el marco de su formación profesional, derivó en un proceso hipotético-analítico con respecto a: las probables situaciones que se le presentarían a futuro en cada área, las características personales con las que contaba para afrontarlas y lo que deseaba con respecto a su desarrollo profesional futuro. En contraste la LEC de primaria a partir de la experiencia, informal y cotidiana, de convivencia y apoyo a su sobrino; las auto y hetero-identificaciones derivadas; y la añoranza materna, de dicha

¹¹⁰De acuerdo con Tenti Fanfani la transmisión de ciertas características de la docencia a través de la experiencia familiar, bajo determinadas formas, resulta poderosa y permite la persistencia de determinadas representaciones (2005, p. 67)

profesión, conformó el conjunto de elementos que dieron motivo a su aspiración hacia la docencia.

En ambos casos los motivos¹¹¹, el primero, predominantemente racional y orientado hacia un futuro desarrollo profesional y el segundo, predominantemente emotivo y orientado por la experiencia previa, resultan relevantes al conformar las bases de intencionalidad desde las cuales, a nuestro parecer, construyeron sus posteriores decisiones y acciones con respecto a su ingreso al CONAFE y el ejercicio de la docencia.

7.1.3. Manifestaciones. El conjunto de acciones y elecciones realizadas por las LEC en su afán por ejercer la docencia contrasta con aquellas realizadas por otros colectivos¹¹². Esta diferenciación responde a las condiciones particulares¹¹³ desde las cuales se aproximaron a dicho objetivo. Para la LEC de preescolar, de acuerdo con sus palabras, el ingreso al CONAFE representó la principal acción en relación con su interés por ejercer la docencia; ya que le permitió la concretización y confirmación de este, así como el visualizar futuras alternativas de acción en dicho campo:

Pues la primera [acción en la búsqueda de ejercer la docencia] ingresar al CONAFE. Porque si no hubiera dado este paso, era como que se hubiera quedado en “qué pasaría”. Yo siento que esa es como que la primordial, ahora proponerme el involucrarme más en la educación. No solo que pase la experiencia, pase CONAFE y ya está, sino buscar otros medios para dar clase. Tal vez ahora no con preescolar, sino ver otros, por ejemplo, ver cómo sería dar en la primaria o hasta en secundaria, cómo sería. Ir buscando un poquito más, porque la relación con

¹¹¹Alfred Schutz distingue entre dos distintos tipos de motivos: en primera, los motivos “para”, los cuales hacen referencia a el estado futuro de las cosas que se desean lograr a partir de la acción a realizar; en segunda, los motivos “porque”, los cuales hacen referencia a las experiencias pasadas como causa de la acción a realizar (1962, pp. 50-51).

¹¹²Para Jiménez y Perales (2007), Navarro (2011), Fajardo Castañeda (2011) el ingreso a la formación profesional para la docencia es la principal manifestación de interés por ejercer la enseñanza por parte de quienes aún no cuentan aún con formación profesional. En el caso de profesionales, sin formación pedagógica de base, es el involucramiento y permanencia en dicha labor lo que manifiesta su interés en la misma (Madueño-Serrano, 2014).

¹¹³Ver apartado 5.1.

preparatoria y con la universidad pues ya la sé. Sería como que más que nada, como ir experimentando siento yo. Por ejemplo, ya tuve, por ejemplo, me prepararon para preparatoria y universidad y ahora ya tengo el de preescolar, entonces cómo será la primaria. Me deja en esa duda de seguir buscando (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

Es de resaltar, a partir de lo señalado, el interés de la LEC de preescolar por ejercer la docencia en niveles educativos con los cuales aún no ha tenido contacto; lo cual contrasta con la experiencia de otros profesionales incorporados a la educación; quienes tienden a mantener la vinculación con la formación disciplinar de origen mediante el ejercicio de la docencia en áreas vinculadas a esta (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014; Madueño-Serrano, 2014). Para la LEC de primaria el interés de ejercer la docencia derivó en la ejecución de esta, de forma diferenciada, en dos planos: el familiar y el institucional. La vivencia experimentada dio lugar a racionalizaciones y valoraciones afirmativas con respecto a su identificación y capacidad para ejercer la docencia:

Me he acercado a mis sobrinos porque son los que van y vienen de la escolita entonces si ellos me entienden cualquier niño lo hace, y pues les checo la tarea...ya había escuchado del CONAFE, desde la secundaria pero no me había animado para nada y cuando entré no fue precisamente por el apoyo más bien por experiencia y si me gusta o lo hago bien pues estudio eso, ya fue en qué entré y pues siempre tuve eso muy presente por la experiencia y para saber si me identifico con la docencia y sí con los niños sentía que sí avanzaba, te das cuenta que lo estás haciendo bien, de que sí [que la docencia] es tal vez lo mío, porque estoy logrando algo real, no es un juego, no miento y pues sí me reafirmo mi decisión (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Como se puede observar, en ambos casos, las acciones realizadas se encontraron orientadas por las condiciones, trayectorias e intencionalidades de las LEC con respecto a la docencia. El objetivo de las mismas, en particular la participación en CONAFE, fue definir la identificación o no con la docencia; a partir de poner a prueba

las capacidades personales para el ejercicio de la práctica docente¹¹⁴. Estas acciones resultaron significativas para las LEC en tres sentidos: 1) les permitieron el contrastar sus representaciones previas con la realidad concreta de la docencia; 2) el construir identificaciones con respecto a la docencia a partir de su propia práctica y 3) el dilucidar trayectorias futuras a realizar en dicho campo.

En la experiencia de docencia comunitaria vivenciada por las LEC se identifica la puesta en juego de elementos previamente construidos. De acuerdo con lo señalado por la LEC de preescolar sus concepciones previas y recursos personales, en particular aquellos adquiridos en la formación profesional, influyeron en su labor docente comunitaria al pautar determinadas formas de acción:

Creo que sí, bueno, sí tenemos esa mentalidad de siempre buscar información, de siempre empaparte de eso [la enseñanza] y ahora que estoy como LEC pues, toda esa costumbre me ayudó en no quedarme en lo mismo¹¹⁵, sino que ir buscando otros medios [formas y contenidos para la enseñanza], no solo para que yo vaya aprendiendo sino para que vaya entendiendo a los niños, entender a las mamás, ayudarme de todo eso cómo modificar todo eso que les voy a decir a su vocabulario...siento que está muy bien hablarles ya no como niños pequeños, sino hay que irlos preparando un poquito más, para que cuando ellos ya estén en un nivel poco mayor, ya tengan el ejercicio de aprender algo (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

En complemento refirió a la disposición a la docencia como un elemento condicionante del desempeño docente y la forma de vivenciarlo:

Sí, siento que sí porque es como le platico, o sea, por ejemplo, es un gusto que tienes, es algo que te vas a esmerar por hacerlo, por dar lo

¹¹⁴El contar con las capacidades para poder ejercer la docencia representa una de las principales preocupaciones de los docentes noveles y uno de los principales elementos para el logro de su identificación como tales (Hong, 2007; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017)

¹¹⁵En referencia a su formación profesional la LEC, durante el trabajo de campo y en las entrevistas, mencionó: que en la escuela les reiteraban la importancia de una constante actualización profesional debido a las múltiples innovaciones que tenían lugar en el campo de la ingeniería.

mejor; si te gusta algo lo vas a hacer, lo vas a conseguir y lo vas a hacer bien. Por ejemplo, dibujar. Si a ti te gusta dibujar, ¿qué vas a hacer? No lo vas a hacer todo feo, sino que lo vas a hacer bien, que te salga lo mejor posible, yo con eso lo relaciono. En cambio, si es algo que no te gusta lo vas a hacer como por salir, para quitar del camino y ya hacerlo por hacer, siento que influye mucho (Entrevista LEC PC, 06/06/2018).

Para la LEC de primaria la motivación previa de trabajar con niños y el deseo de ser docente operaron como elementos de decisión y valoración de su ingreso al CONAFE, lo cual refirió de la siguiente forma:

...yo pienso que los que entran al CONAFE son los que quieren ser docentes porque ahí lo van a poner en práctica... en mi caso los niños me confirmaron mucho por lo que yo iba y siento que es por ellos por los que lo estoy haciendo (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

En relación con su práctica docente, la LEC de primaria identificó a los modelos de docencia adquiridos en su experiencia como alumna como aquellos que la orientaron durante sus primeras clases:

Pues realmente yo no tenía idea de cómo sería la clase, yo me basaba más de como a mí me dieron las clases, porque nunca he visto a un líder en el aula, entonces, por ejemplo: si a mí no me dejaban comer en clases pues a los niños tampoco los dejaba, más que nada de eso me guíe (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Una vez concluida su labor en CONAFE, las LEC desarrollaron acciones en continuidad a su deseo de seguir ejerciendo la docencia. En el caso de la LEC de preescolar la búsqueda y posterior empleo en la educación básica derivó en su incorporación en el programa de Asesores Pedagógicos Itinerantes¹¹⁶ de la Secretaría de Educación Pública. Para la LEC de primaria la preparación e ingreso a la Escuela

¹¹⁶Programa de apoyo académico, a través de asesoría personalizada, dirigido a alumnos de primaria con rezago educativo en las áreas de adquisición de la lectura y escritura y operaciones matemáticas básicas. El programa fue creado en el 2007-2008 por el CONAFE como apoyo en las primarias comunitarias e incorporado 2009-2010 a las escuelas de la Secretaría de Educación Pública que contarán con el programa de apoyos compensatorios operado por el CONAFE.

Normal Superior de Educación Primaria representó la continuidad de su trayecto hacia la docencia.

A modo de síntesis, podemos señalar, que: en ambos casos las trayectorias de identificación y disposición, construidas por las LEC, hacia la enseñanza se remontan a experiencias familiares y escolares. Dichas trayectorias se encontraron conformadas por conjuntos de acciones vinculadas por la intencionalidad de convertirse en docentes. Las concepciones y prácticas previamente adquiridas por las LEC jugaron un papel dinámico en las acciones emprendidas¹¹⁷. A su vez, los modelos escolares vivenciados en su etapa estudiantil representaron un referente en el ejercicio de su práctica docente comunitaria¹¹⁸. La experiencia vivenciada en CONAFE constituyó una oportunidad para poner a prueba sus capacidades para ejercer la enseñanza, desarrollar alternativas de acción futura y reformular sus perspectivas con respecto a la docencia, aspecto cuyo abordaje se presenta en el siguiente apartado.

7.2. La docencia desde la experiencia de las LEC

La construcción de identidad, como se ha señalado, tiene un carácter dinámico; este se encuentra vinculado a los procesos de significación y resignificación de aquellos atributos tomados como propios. Para quienes se vinculan con la docencia la construcción de un significado propio de esta resulta una condición necesaria para asumir una identidad como docente (Castells, 2010, p. 7). Este proceso, como lo señalan diversos autores, no tiene lugar de manera inmediata, sino que se desarrolla a lo largo de la formación escolar y la práctica de la docencia; a través de la recomposición de los significados construidos en cada una de estas etapas (Hong, 2007; Cortez Quevedo, Fuentes Quelin, Villablanca Ortiz y Guzmán, 2013; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017). Con el objetivo de dilucidar cómo tiene lugar este proceso en el caso de las LEC, en los siguientes apartados, se presentan las concepciones y

¹¹⁷De acuerdo con Berger y Luckmann las internalizaciones previas tienden a persistir ante nuevas incorporaciones (2003/1966, p. 175). Por su parte Alfred Schutz señala que las experiencias previas, de corte similar a la que se vivencia, pueden ser utilizadas como conocimiento a mano al momento de proyectar las acciones a realizar (1962, p. 49).

¹¹⁸Esto coincide con lo señalado con diversos autores en tanto que es en la etapa escolar en la cual se construyen patrones y creencias que orientan la futura práctica de los docentes (Hong, 2007; Cortez Quevedo, Fuentes Quelin, Villablanca Ortiz y Guzmán, 2013; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017).

valoraciones por ellas desarrolladas con respecto a la docencia, previas y posteriores a su experiencia en el CONAFE.

7.2.1. Perspectiva previa al servicio social educativo. La forma de concebir la docencia se encuentra enmarcada por las dimensiones y ámbitos conocidos de esta. Para los alumnos estas, generalmente, se constriñen a las situaciones vividas con los profesores en el aula; posteriormente, para quienes se incorporan a la docencia estas se amplían al considerar aquellos aspectos no observables, en la interacción maestro-alumno, de dicha labor (Jiménez y Perales, 2007; Cortez Quevedo, Fuentes Quelin, Villablanca Ortiz y Guzmán, 2013). La anterior afirmación otorga un marco de referencia para la identificación de los cambios y continuidades en las concepciones que a continuación se presentan.

Al rememorar sus concepciones sobre la docencia¹¹⁹, la LEC de preescolar identificó que, en un primer término, ella la consideraba como una tarea compleja, por la interacción que implicaba con los alumnos, la cual se afrontaba a partir de una formación y preparación previa, no obstante, desconocía la forma en que estos procesos se llevaban a cabo:

Pues me imaginaba que era una tarea un poco difícil, el acoplarse a los niños, al grupo y cuando yo estudié éramos muchos en un grupo y como la maestra lograba controlarnos, y pues pensé que llevaba una formación y una preparación antes, siempre tuve la duda de cómo iban a sacar lo que nos iban a enseñar (Entrevista LEC PC, 30/07/2018)¹²⁰.

Su conocimiento sobre la docencia, y en particular sobre los procesos de formación y preparación de clases, se acrecentó durante la época en que tuvo interés de ingresar a la docencia¹²¹ a partir de las indagaciones que llevó a cabo:

¹¹⁹La recopilación de la información se realizó al concluir el servicio social educativo de las LEC; por lo cual se identifica a las concepciones de la docencia previas a la participación de las LEC en el CONAFE como rememoraciones de las mismas.

¹²⁰Como se ha observado en apartados previos (6.2 y 7.1.3) la preparación docente es un elemento temático relevante para la LEC de preescolar.

¹²¹Ver apartado 5.1.

...fui viendo y sí estaba enterada en algunos aspectos donde los modelos son muy cambiantes y como se van acoplando [los maestros] de acuerdo al avance de los niños, y al lineamiento de educación y lo que diga la Secretaría de Educación, entonces me preguntaba acerca de: ¿asisten todos los días a clases? y ¿cuándo toman su formación? y pues me enteré igual de todas las cosas: que ellos adaptan un día para que todos ellos puedan ir a sus preparaciones. Yo pensé que daban clases y luego se iban a sus formaciones, pero pues no, tienen un día específico para ello (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

En el caso de la LEC de primaria su concepción de la docencia se encontraba vinculada con las características y acciones desarrolladas por quienes fueron sus profesores, lo cual expresó de la siguiente forma:

Como yo conozco, o conocía, que [la docencia] era como a mí me educaron en la escuela. El que sabía era el maestro, el que estaba en frente. Que lo que él diga se hace; si yo tengo una duda, le pregunto, me responde y me resuelve mi duda. Esa era la manera como yo me imaginaba [que era la docencia] y creía que iba a funcionar” (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Como se ha señalado en el apartado previo, esta concepción de la docencia fue utilizada por la LEC como modelo en el desarrollo de sus primeras clases; no obstante, como se identificará más adelante, esta concepción fue variando a partir del trabajo y relación entablada por la LEC con los alumnos.

7.2.2. El servicio social educativo: aportes y resignificaciones. Para las LEC participes en el estudio la docencia comunitaria representó una experiencia que les aportó aprendizajes y prácticas; estas ampliaron su visión sobre determinados elementos de la docencia y resignificaron el sentido de otros previamente adquiridos. En el caso de la LEC de preescolar el ejercicio de la enseñanza la llevó a investigar sobre contenidos y estrategias didácticas, así como el planear su clase de manera

cotidiana¹²²; esta práctica, desde su perspectiva, complemento su visión previa con respecto a la docencia:

...adopté una costumbre o una nueva disciplina de que tengo que estar al día con mis planeaciones, no estar estancada, ir buscando e investigando y preparando sobre todo para que den muy buenos resultados, porque así he tenido muy buenos resultados. El CONAFE, entonces siento que no cambió [mi perspectiva sobre la docencia] pero mejoró, la idea que yo tenía es la realidad, pero adoptando lo que he aprendido se completó la perspectiva, aprendí más cosas por decirlo así (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Este elemento de la dimensión didáctico-pedagógica de la docencia resulta poco visible para los alumnos, lo cual coincide con lo expresado por la LEC en el apartado anterior. No obstante, el dominio de esta práctica es una de las principales preocupaciones presentada por los docentes noveles (Jiménez y Perales, 2007; Madueño-Serrano, 2014; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017). Para la LEC de preescolar la disciplina con respecto al ejercicio de dicha práctica representó un elemento de distinción en relación con otros colectivos docentes:

...en el CONAFE llevábamos un mejor orden, por ejemplo: diariamente teníamos lo de la orden del día, planeaciones y es algo que nosotros [los LEC] tenemos muy concreto, para que sepamos de qué vamos a hablar, estudiando antes el tema que voy a dar, y pues en la Secretaría ellos [los docentes] solamente siguen la guía, y no se preocupan por dar planeaciones sino que hasta fin de mes y pues algunos sí se preparan para dar clases pero otros no, entonces esa es una diferencia que encontré que es la disciplina al respecto (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

¹²²La preparación e investigación constante fue señalada por la LEC como un aspecto importante adquirido en la formación profesional (ingeniería industrial) y la oportunidad que la docencia otorga para ello un motivo para desarrollar un interés por esta (Ver apartado 7.1.2).

Otro aprendizaje adquirido en la práctica cotidiana fue el saber la forma correcta de comunicarse y tratar con alumnos, madres de familia y compañeros del CONAFE. Para la LEC la adecuada colaboración era una condición necesaria para realizar su labor de manera eficiente. En relación con los alumnos, la LEC señaló que una constante observación y la apertura para conocerlos le otorgaban los elementos para saber cómo tratarlos y el conocer el tipo de actividades a implementar, lo cual expresó con las siguientes palabras:

Con la experiencia que he tenido me ayudó mucho a saber interactuar tanto con los niños como con las mamás, el saber tratarlos para que haya un trabajo en conjunto. Entonces sé que será de mucha utilidad, porque si una mamá está al pendiente de la educación más que el maestro está en la mejor disposición pues el aprendizaje será más enriquecedor; porque como nos hace el CONAFE que lo que primero tenemos que hacer es aprender de los niños, conocerlos, ir siendo muy observadores al respecto y saber cómo tratarlos y qué actividad ponerles; siento que puede ayudar mucho porque son las bases primordiales tanto con los niños, los padres y hasta con los compañeros, ir también interactuando, y compartir el conocimiento, no por mí ni por ellos sino por y para los niños. Siento que lo primordial es eso, luego la confianza, es lo que ha ayudado bastante en este camino (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Lo mencionado permite identificar la importancia que la LEC de preescolar otorgó a la dimensión socio-relacional en el desarrollo de su labor y en el logro de aprendizajes. Esto a nuestro parecer encuentra relación con dos factores: 1) la relación establecida con las madres de familia a partir de las actividades pedagógico-comunitarias realizadas y 2) la importancia del apoyo y la validación social para quienes se inician en la docencia (Madueño-Serrano, 2014; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017). Para la LEC estas prácticas reconfiguraron su forma de concebir la docencia y de contrastarla con la llevada a cabo por otros colectivos docentes:

Antes sentía que [la docencia] era algo superficial, por ejemplo, no tenía un gran sentido, no pensé que fuera muy difícil enseñar, pero lleva algo

muy distinto que esto nos lo ha enseñado el CONAFE, por ejemplo, en las otras escuelitas [escuelas de la SEP] ¿Cuáles es el trabajo principal del maestro? Enseñarle al niño, pero donde queda la comunicación con los papás, la confianza la comunicación con sus maestros. Igual he platicado con algunas compañeras [docentes] donde te dicen que ellas educarán a los niños y ya no tengo porqué ayudar a los demás [compañeros docentes], y pues es un pensamiento obsoleto, que fue igual algo que ellas adoptaron, pero ahora es más activo y más con el CONAFE, porque nos ayuda no solo con los niños, también con los papás y con la comunidad. Entonces la verdad si yo le diera una calificación al CONAFE le daría la máxima calificación, porque, a pesar de que estamos jóvenes, nos ayuda a madurar y a tener otras ideas y tener más compromiso, entonces viéndolo así ayuda bastante (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Lo referido por la LEC de preescolar permite identificar en sus concepciones elementos que considera rasgos diacríticos de su propia práctica y del colectivo de los LEC: 1) preparación y planeación diaria de la clase, 2) la comunicación con madres y padres de familia y 3) la colaboración con compañeros docentes. Los cuales, coincidiendo con lo señalado por Giménez (2002), utilizó para identificarse de forma positiva ante otros colectivos. Para la LEC de preescolar esta nueva forma de ver la docencia implica un mayor compromiso en el ejercicio de esta:

Significa un mejor desempeño, un mejor trabajo, un mejor propósito, un mejor compromiso, sobre todo, ahora no lo veo como que solo voy a ir a enseñar, sino que preocuparme [por] como lo voy a enseñar y en que pueden mejorar, así lo vería (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

De acuerdo con Tenti Fanfani (2009) la construcción de sentido con respecto a una práctica es una condición necesaria para el compromiso con esta. En el caso de la LEC de primaria el reconocimiento de los alumnos como seres con conocimientos y la capacidad para aprender fue uno de los principales aprendizajes adquiridos a lo largo del servicio social. En complemento a ello, identificó la importancia del tacto

pedagógico¹²³ hacia sus alumnos y la contextualización de las situaciones didácticas como elementos necesarios para la generación de aprendizajes, lo cual manifestó de la siguiente forma:

Como maestros tenemos que estar pendientes de cómo [los alumnos] se sienten, si están cómodos o no, de cómo estamos realizando el trabajo porque, si no están cómodos pues no van a rendir; acercarnos a ellos, ayudarlos a que ellos mismos creen sus conocimientos porque al final, aprendí en comunidad, que los niños saben de todo, simplemente es irles dando pistas para que ellos tengan sus respuestas porque al final lograban contestarme lo que les preguntaba. Y, darles ejemplos simples, ejemplos que ellos conozcan de su vida, me pasaba con ellos que nunca habían ido a la playa y era una dificultad para ellos, es un ejemplo. Entonces es darles ejemplos de ellos que tengan alrededor, que ellos conozcan, ahí mismo vamos a ver sus dificultades y donde los podemos ayudar (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

La importancia del cumplimiento de las tareas administrativas, como condición para continuar en la labor pedagógica, fue otro aprendizaje significativo para la LEC de primaria; esto, como lo menciona, a partir de su vivencia al respecto en el servicio social educativo:

Pues realmente tiene que ir de la mano [lo pedagógico y lo administrativo] porque si no lo cumples [lo administrativo], como a mí me hicieron sentir, era que si yo no entrego un documento estoy haciendo mal mi labor como maestra en el salón; si de repente me pasa algo, referente a lo administrativo, si yo tuve un avance con un niño, si logré resolver un problema con los niños o algo así, a región no le interesa eso, le interesan los documentos que tú vayas a entregar. Pero yo siento que para mí eso no es significativo, pero sí es muy importante.

¹²³Van Manen define el tacto pedagógico como la capacidad sensible de un docente para identificar los estados emocionales de sus alumnos, la importancia que dichos estados tienen para ellos y para actuar de la forma más empática y adecuada en consecuencia (1995, pp. 9-10).

Ya no involucra a los niños, solo te involucra a ti como maestro, como líder, entregar esa documentación para estar bien con [la] comunidad detrás del telón y poder continuar en tu salón de clase (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Para la LEC de primaria la obligatoriedad de esta práctica, a pesar de su falta de relevancia pedagógica, se encuentra vinculada a la condición de empleado propia del docente en contextos institucionales¹²⁴:

Las responsabilidades como maestro, como un empleado, por así decirlo, de una escuela, como líder del CONAFE, creo yo que son más de tipo administrativo donde, queramos o no, las tenemos que hacer. Y, me he dado cuenta que aunque seas un muy buen maestro dentro del salón, donde tus niños entiendan y las mamás están contentas, si no cumples la parte [administrativa] lo que hiciste en tu salón no vale (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Los anteriores elementos develan la concientización desarrollada con respecto a los condicionantes institucionales como factores inherentes al ejercicio de la docencia formal (Hong, 2007); y la importancia de su consideración en su desempeño futuro. En relación con su concepción de la docencia la LEC de primaria señala que esta, a partir del trabajo con los alumnos, se transformó de una perspectiva centrada en la transmisión de conocimiento a una centrada en el alumno:

Si antes yo pensaba que el maestro nada más tiene que estar frente del grupo pasando la información; pues ahora yo creo que no es nada más estar frente al grupo, no solamente mantener la postura de “soy el maestro” sino que van a haber momentos en el que necesitamos bajarnos a nivel del niño y pensar también como ellos, o sea si realmente le estoy poniendo algo que se le está dificultando y tal vez pensando como un

¹²⁴Para Tenti Fanfani el carácter burocrático de la docencia encuentra contraste al sentido misional otorgado a esta, lo cual derivaba en ambigüedad del rol docente (2008, p. 11). Para la LEC de primaria esta ambigüedad fue vivenciada de forma crítica al no poder conciliar ambos principios durante su labor en el CONAFE.

niño, cómo puedo resolverlo, cómo sería más fácil comprenderlo (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Esta perspectiva, como fue observado en el trabajo de campo, orientó su tendencia a desarrollar un trabajo individualizado con los alumnos, el desarrollo de actividades para favorecer una adecuada convivencia y la cercanía emocional con los mismos ¹²⁵. Las actividades mencionadas encuentran relación con una visión paidocéntrica de la docencia propias de los niveles preescolares y primarios de la educación (Negrillo e Iranzo, 2009; Tenti Fanfani, 2009). La adopción de esta concepción de la docencia por parte de la LEC puede encontrar su base, a nuestro parecer, en los siguientes antecedentes: 1) su interés inicial de ser LEC a nivel preescolar y 2) la experiencia de trabajo personalizado con su sobrino. En complemento a la concepción presentada la LEC de primaria identificó en la enseñanza de valores y aprendizajes para la vida elementos centrales del quehacer docente:

Yo creo que, como dicen, la educación se forma en casa y en la escuela. Y, ¿quién apoya en casa? Los padres, la familia. ¿Quién apoya en la escuela? El maestro o los compañeros que tenga, pero, sobre todo es el maestro. El ejemplo que dé y que haga que sus alumnos se den cuenta y lo absorban también porque, es fácil que un niño te aprenda a sumar, es fácil que un niño te aprenda a restar, dividir, multiplicar o cualquier ecuación, pero es muy difícil que a un niño puedas enseñarle a respetar, a convivir sin ningún tipo de agresión, a saber escuchar y tener esos valores en él. Ahora, creo que yo me enfocaré más en la docencia en esa parte, para mí ese significado que le doy. Que no solamente es enseñarle a sumar, deletrear, los sinónimos, antónimos, pero sí enseñarles cosas que le van a servir en su vida (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

La importancia otorgada por la LEC a los aspectos socio-relacionales de la docencia encuentra, a nuestro parecer, vínculo con la situación particular vivenciada en

¹²⁵La implementación de dichas acciones, como se señala en el apartado 6.2., recibieron diversas valoraciones por parte de los distintos miembros de la comunidad escolar.

su práctica pedagógica, el contar alumnos identificados como inteligentes pero con dificultades para relacionarse:

Cuando me dijeron “te vas a Komchén, son niños muy inteligentes, te responden rápido y te exigen como maestro...” me dolía ver como se peleaban entre ellos por cosas que ni al caso, cosas por las que no tenían ni que pelear. Lograba que se reconcilien, pero al día siguiente se peleaban y tenía que ver que otra vez se reconcilien...yo quería que los niños se respeten y aprendan a convivir con personas diferentes a sus pensamientos, no todos van a pensar igual que uno. Por eso para mí fue muy importante la relación que yo pueda tener con ellos y la confianza, que los niños de repente se me acerquen y digan si están tristes, si los regañaron, cómo se sienten en su día (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Las interacciones con los alumnos resultan una experiencia fundamental para los docentes noveles al poner en juego las bases de su identificación como docente (Bedacarratx, 2012). En el caso de la LEC de primaria, estas representaron el núcleo de su identificación, como docente.

La trayectoria de concepciones desarrolladas por cada una de las LEC con respecto a la docencia presenta continuidades, rupturas y transformaciones. En el caso de la LEC de preescolar el énfasis en la investigación y preparación constituyó el eje transversal que atraviesa cada una de las concepciones presentadas; a su vez las prácticas adquiridas representaron los referentes de distinción y resignificación de la docencia como un acto de compromiso y no solamente de tipo instrumental.

Para la LEC de primaria la experiencia docente representó una continuidad del interés vocacional por el trabajo con niños, a la par de provocar una transformación en su concepción de la docencia y el rol docente, identificando en el tacto pedagógico y la enseñanza de valores sus elementos constitutivos. Las concepciones y aprendizajes desarrollados en esta etapa representan las bases desde las cuales proyectan sus futuras acciones, las cuales se abordan en el siguiente apartado.

7.3. Proyecciones futuras: formación y ejercicio profesional de la docencia

Como se ha podido observar, el proceso de construcción de identidad de las LEC, como docentes, se ha constituido por la interrelación dinámica existente entre: 1) construcciones socio-personales previas de sí; 2) las proyecciones personales futuras de sí y 3) las acciones desarrolladas para establecer una vinculación coherente entre ambas. La experiencia social derivada de dicho proceso, y en particular la de la docencia comunitaria en CONAFE; ha generado en ellas transformaciones con relación a sus capacidades, concepciones y prácticas con respecto a la docencia; dichos elementos definen su condición actual con respecto a la misma y operan en la construcción de sus proyecciones futuras. Con el objetivo de identificar esta relación a continuación se presentan los elementos adquiridos en CONAFE considerados por las LEC como significativos para su práctica futura y las proyecciones con respecto a esta.

Para la LEC de preescolar existen diversos aprendizajes adquiridos en el CONAFE identificados como favorables para su futuro ejercicio docente: 1) la disciplina de preparar las clases diariamente, 2) la responsabilidad adquirida a partir de la condición autónoma de su labor, 3) la capacidad para trabajar colaborativamente y 4) la disposición hacia labores arduas a partir del compromiso adquirido con los alumnos y padres de familia (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Estos elementos y la experiencia adquirida en CONAFE, desde la perspectiva de la LEC, implican un mayor compromiso, a la par de un proceso de adaptación al nuevo contexto en el cual realizará su labor docente:

Pues ahora con un mayor compromiso, una mayor formación y sobre todo adaptación, ahora que en esa nueva escuelita [en la que trabajaré] el modelo no es el mismo, me imagino que la adaptación es más para mí, porque no manejan un modelo más bien son como lineamientos, y pues el maestro debe de ingeniárselas (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Este proceso de adaptación es visualizado por la LEC como complejo a partir de la falta de referentes desde donde construir su práctica docente y el contraste

existente entre las prácticas personales adquiridas y aquellas propias del nuevo contexto¹²⁶:

Con respecto a los aprendizajes no hay una guía y tú los tendrás que realizar desde cero, como el CONAFE que no te dice que enseñaras eso pero al menos ya te dan un avance o una ayuda, en cambio acá no te darán nada, yo pensé que iba relacionado la Secretaria de Educación Pública con el CONAFE, por ejemplo con las planeaciones, si la sacan pero pues son cada mes, y siento que están a la deriva porque no tienen algo fijo para que tu tengas una idea, quizá al final no las pondrás en el mes pero ya tendrás una idea, en este aspecto estaré un poco a la deriva durante un tiempo, porque no tienen un propósito más que el niño aprenda, tal vez no es en todas las instituciones, pero ahora del cambio que tuve del CONAFE a un trabajo pues será algo complicado (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

En contraste a lo señalado, la LEC identifica el aprendizaje de trabajar con los padres y madres de familia de los alumnos como un recurso que le favorecerá en su nueva labor:

[El trabajo con padres y madres] es como una formación que ya adquirí y me ayudará a mejorar a futuro, tendré una idea comenzando con el nuevo trabajo de cómo tratar a los papás y teniendo en cuenta que ellos son de un mundo distinto a aquel en el que yo aprendí a ponerlo en práctica (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Lo expresado nos permite identificar que en el caso de la LEC de preescolar no todos los aprendizajes adquiridos en CONAFE resultan directamente adaptables a su nuevo contexto de práctica; lo cual le implicará el desarrollo de nuevos repertorios o la refuncionalización de los mismos. Para el caso de la LEC de primaria, los elementos identificados como importantes para su futura labor docente derivan, en gran parte, de

¹²⁶De acuerdo con Gómez (2008) las situaciones que implican un cambio en la práctica educativa se identifican como problemáticas por los docentes ya que implican la transformación o refuncionalización de los componentes tácitos que le otorgan sustento a la misma y, agregaría, a la identidad construida en relación con esta.

la reflexión sobre los errores cometidos, en su práctica en CONAFE, y la forma en cómo evitarlos: 1) cumplimiento de las obligaciones administrativas, 2) evitar conflictos o diferencias con las madres de familia y 3) la confianza como base de la relación pedagógica con los alumnos (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

En el caso de la LEC de primaria, en contraste con la LEC de preescolar, los aprendizajes adquiridos en el CONAFE son identificados como elementos de apoyo a su futura formación docente:

Pensando en que yo me voy a preparar para ser docente, me he identificado como maestra y quiero continuar en ese camino pues creo que será un camino no tan fácil pero que al menos ya tengo la idea de cómo es estar frente a un grupo. Tal vez al terminar la carrera no me enfrente a una comunidad como la que tuve, una comunidad pequeña pero sí creo que me ha enriquecido mucho la experiencia del CONAFE en como ahorita veo las cosas (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

A su vez estos elementos en conjunto con la formación docente son percibidos por la LEC como una oportunidad que deviene en un compromiso dirigido hacia los alumnos de realizar una mejor práctica futura:

En el futuro, tengo la experiencia de haberla vivido en la comunidad de Komchén, con los niños de Komchén, y todos los aprendizajes que ellos me dejaron. En el futuro, voy a tener más oportunidades de hacerlo mejor o una mejor visión de cómo hacerlo por la experiencia que ya tengo y por todos los años que voy a estar en la escuela. Crecer profesionalmente como maestra porque yo no creo que haya fallado del todo como maestra del CONAFE, pero sí hay cosas que yo pude haber mejorado. Cuando sea una profesionista, ya con el título y todo, siento que voy a estar mejor preparada para ellos y tal vez no serán los mismos niños, pero igual van a ser niños que van a necesitar de una maestra, de mí (Entrevista LEC PR, 11/06/2018).

Para las LEC la construcción de su identidad como docentes es un proceso continuo; si bien la experiencia de docencia comunitaria aporta elementos

significativos al mismo; estos, como se ha evidenciado, no son estáticos ni definitivos; ya que se encuentran condicionados por los cambios que la realidad impone a la futura práctica. No obstante, dichos elementos conforman la base de atributos desde las cuales los LEC internalizan y definen futuras prácticas e identificaciones.

7.4. La experiencia de enseñanza comunitaria: una nueva mirada a lo social

La identidad y sus transformaciones se encuentran enmarcadas en las experiencias e interrelaciones desarrolladas por los individuos a lo largo de su vida. Para quienes se encuentran en procesos de socialización secundaria; la participación en contextos distintos al de origen representa la oportunidad para reelaborar las creencias y significaciones desarrolladas en este (Vázquez, 1999). Estos procesos, como lo señala Wenger (2001), pueden tener incidencia en múltiples facetas de la vida social del individuo. Para el caso de las LEC participantes en este estudio; el ejercer el rol de docente y vivir en la localidad asignada para ello representó un encuentro cotidiano y cara a cara¹²⁷ con sus alumnos, los familiares de estos y el contexto, las condiciones y modos de vida de los cuales forman parte. El cambio de roles y espacios dio oportunidad a las LEC de ver “otra cara de la moneda”¹²⁸ desde la cual mirar su posición y acción en el mundo social. Con el fin de manifestar dichos cambios en los siguientes apartados se presentan las distintas perspectivas desarrolladas por las LEC previa, durante y posteriormente a su experiencia de educadoras comunitarias.

7.4.1. Perspectivas previas. Las situaciones biográficas de cada una de las LEC, los roles y objetivos y aspiraciones relacionados a ellas representaron los referentes desde los cuales interpretaron su forma de ser y actuar en los contextos en los cuales se desenvolvían. En el caso de la LEC de preescolar el haber concluido la carrera y encontrarse en la búsqueda de trabajo, en el área docente, resultaron elementos orientadores en la identificación, en forma prospectiva, de sus objetivos sociales previo al ingreso al CONAFE:

¹²⁷Se retoman los conceptos encuentro cara a cara y cotidianeidad, bajo la noción de Berger y Luckmann (2003/1966), al ser aquellos mecanismos a través de los cuales los individuos construyen o actualizan esquemas de sentido, en forma de tipificaciones, respecto a personas, cosas y situaciones.

¹²⁸Expresión utilizada por la LEC de preescolar para referirse a su experiencia en el CONAFE.

Pues yo siempre había tenido la idea de ser parte de la educación¹²⁹ pero con un mayor nivel por ejemplo no con niños de preescolar sino con muchachitos de preparatoria, pero si me veía en el plan de maestra, aportando algo un poco de mis conocimientos a los niños, así me visualizaba, por una o por otra no me veía así [enseñando a alumnos de preescolar] pero el resultado fue el mismo, ya no fue del sector que yo quería pero fue algo beneficioso porque me gustó más la relación con los niños, a futuro me veía trabajando en una institución privada o pública pero dando clases (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

La vinculación del rol laboral futuro con las acciones y objetivos sociales de la LEC permiten identificar el peso que le otorga a esta en la definición de su identidad¹³⁰; a la par de considerarlo como la principal vía de agencia social, al darle la oportunidad de aportar conocimientos a futuras generaciones¹³¹. En contraste la LEC de primaria identifica sus objetivos sociales, previo al ingresar al CONAFE, con base a sus grupos de pertenencia y los roles desarrollados en cada uno de ellos:

Pues yo creo que antes era como bueno cuando estaba en la prepa solo relax y diversión, no tenía objetivos claros, no sabía que hacer o porque lo quería hacer, solo me importaba el relax, no tenía metas, mi vida en la prepa solo era la escuela, el trabajo, mis amigos y familia, me sentía irresponsable en este tiempo, después de eso hubo un año que no estudié y ahí me enfoqué en trabajar para ayudar a mi mamá y era mi único enfoque, no veía más a futuro (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

A partir de las afirmaciones realizadas por la LEC resulta relevante identificar la aparente ausencia de metas; no obstante, como ella misma refiere: el apoyo económico a su progenitora representó un objetivo a cumplir. Lo anterior nos invita a

¹²⁹La aseveración realizada contrasta con aquellas realizadas previamente con respecto a su interés por la docencia.

¹³⁰Para autores como Vázquez (1999) y Villanueva (2012) los roles adquiridos en el trabajo son aquellos con mayor peso en nuestra identificación en el mundo social.

¹³¹Este aspecto es considerado por algunos docentes como una forma de realizar un aporte social (Jiménez y Perales, 2007; Bedacarratx, 2012; Tapia Ubillus y Granados Romero, 2017).

considerar que las LEC identifican al ámbito social como aquel externo al familiar. En el mismo tenor, podemos posicionar a la acción desarrollada en lo laboral como aquella pensada como representativa de su actuar social, al encontrarse definida y objetivamente orientada.

7.4.2. La experiencia de enseñanza comunitaria: aportes y resignificaciones. El conocer otros modos de vida y formas de relación social; y contrastarlos con los propios fue el principal aporte identificado por la LEC de preescolar en relación con su experiencia en el CONAFE:

Pues si aportó muchas cosas porque aprendes a ver, tú creces con una forma de pensar, en este caso yo vivo en una ciudad donde sabes que hay que trabajar y todo eso, donde la mayoría de las personas cada quien está en su mundo en sus cosas, y al llegar en una comunidad donde no hay nada como que regresas a esa etapa donde dan mucha importancia y valor a la comunicación en las personas, pareciera que no tienen nada pero lo tienen todo, y tú llegas a esa comunidad te relacionas y te vuelves más confiable (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Aunado a lo anterior, la actualización de su perspectiva con respecto a las condiciones y problemáticas de vida, particulares de sus alumnos, así como de los familiares de estos, le permitió valorar significativamente los aportes que le brindaban:

...y sabes que no todo es comodidad, que hay muchos problemas en familia o en el trabajo, pero al final [los habitantes de Komchén] luchan más porque no tienen las mismas oportunidades, educación y medios que una de la ciudad y pues te ayuda a valorar lo que tienes y más con las carencias que hay. Yo tuve la dicha de ir a una comunidad que te dan las cosas a manos llenas y aprendes a valorar lo poco que te dan pero te lo dan de corazón y te ayuda a cambiar en todos los aspectos, a ser más humano y humilde sobre todo, a saber distinguir cuando un niño o una familia tienen problemas, cuando necesitan ayuda (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Los elementos señalados permiten observar la autopercepción de la LEC con respecto a los cambios generados en su persona; los cuales, como ella señala, trascienden lo referido al rol adquirido y operan en su dinámica social amplia:

...aprendes a dialogar, a entender y a dar un poquito pero igual a recibir un poquito, al principio es como dar y recibir pero ya después no lo ves así es más como un dar a pesar de no recibir, y si siento que [la experiencia en la localidad] si me ayudó, porque no voy a comparar el trato de la comunidad a otros, porque en la comunidad es más sincero el trato, pero pues te ayuda a un mejor diálogo y participación así como al ayudar también (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

De acuerdo con la LEC de preescolar la vivencia experimentada en el CONAFE y los cambios que han tenido lugar en su persona, le han generado una nueva perspectiva con respecto a la sociedad y las formas de ser dentro de la misma:

Lo que te ofrece CONAFE siempre te ayudará y te preparará para ver una perspectiva distinta de la sociedad, te hace ver el otro lado de la moneda y a tener más esperanza, si otras personas tienen esa riqueza de ser una persona buena y comprometida vamos a lograr un mejor cambio (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

No obstante, esta perspectiva, de acuerdo con la LEC, no está libre de constricciones ya que la tecnología y las formas de relación representan limitantes para su puesta en práctica:

...es un poco difícil porque yo lo siento como con todo lo que está pasando como está la sociedad y las tecnologías a pesar de que te esfuerces pues hay actitudes donde la sociedad ha perdido este sentido de servicio (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

En el caso de la LEC de primaria el desarrollo de un trato más formal y una mayor responsabilidad hacia los demás representaron, a partir del rol ejercido, los principales aportes del CONAFE a su persona en el plano social:

...ya cuando entro al CONAFE sí me cambió, porque siento que ya era madura, aunque nunca me he sentido tal cual, pero las cosas ahí eran

más reales, son más formales, tampoco puedo meter relajo, porque tampoco estoy con jóvenes si no con mamás y también soy el ejemplo y pues ahí en la comunidad ya me centré (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

La expresión de dichas características, de acuerdo con la LEC, se ha reflejado en ámbitos distintos al CONAFE como en el trato con personas que conoce, madres de familia y pares de edad con los que tiene contacto, lo cual ha derivado en una autopercepción de madurez por parte de la LEC:

...por ejemplo en mi trabajo con los señores, en su aniversario invitaron gente, y de repente se me acerca una pareja y me preguntan si estoy en el CONAFE; y –me dicen- que ellos igual estuvieron; y ver que ellos igual buscan intercambiar la información. Siento que fue una experiencia significativa para mí, ellos me identificaban como una figura del CONAFE; y ahora en cualquier lado me topo con alguna persona que no conozca; ahora, hasta el cómo relacionarme con ellas ya cambió; porque antes tenía la idea que con las señoras siempre puedes buscarlas con el punto de relajo, pero con la misma experiencia en comunidad ya no, siempre debes de tener respeto y buscar un punto de interés. Siento que ahorita hasta con mis excompañeros de la prepa, que estudian otras carreras, me preguntan cosas que pienso que serían para un adulto, cosas más serias, por ejemplo: cuando tienen problemas con sus mamás antes era más como “no les hagas caso” pero pues ahora ya es como “no lo debes hacer piensa en tu mamá, si te lo dice es por algo”. Mi punto de vista ya cambio mucho, ya no es como “siempre has lo que tú quieras”, ahora ya es “no eres siempre tú, piensa en los demás y las consecuencias” (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

En complemento a lo señalado, la LEC de primaria identifica esta inclinación hacia el pensar en los demás como una característica de madurez construida, en su persona, a través de la experiencia en CONAFE: “Sí, te hace madurar los pensamientos, ya no eres solo tú, también son los niños, ya piensas en terceros en su bienestar, en

cómo se sienten y te hace pensar en los demás” (Entrevista LEC PR, 06/06/2018). Los cambios vivenciados por la LEC de primaria, en cuanto a las formas de pensar y vivenciar las relaciones sociales, dieron lugar a que pudiera expresar su trayectoria social, y los objetivos de esta, de la siguiente forma:

Pues que antes la sociedad no me importaba, me centraba más en lo más cercanos como mi familia y ya, pero si cambiaron mis objetivos en ese entonces [durante mi estancia en CONAFE] el tener una buena relación, crear lazos y trabajar en equipo ese era mi objetivo en la sociedad, ahora me interesa apoyar a la gente y tal vez no económicamente o materialmente pero me da cuenta o yo siento que muchas personas solo con una plática o una visita ya las ayudaste, y a mí me da interés de estar pendiente de los demás y si está a mi alcance apoyarlos, yo estoy más centrada en Komchén porque es lo que conozco y sé de sus problemas y donde estoy más cercana (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Los elementos anteriores coinciden con lo señalado por la LEC en otros apartados al considerar la construcción de vínculos sociales como una inquietud personal en su trabajo en el CONAFE y aún previo a ello. No obstante, la perspectiva de estas relaciones se ha modificado al considerar la responsabilidad, respeto y madurez que estas conllevan. A partir de lo expresado por las LEC se observa que la experiencia en CONAFE resultó socialmente significativa para ellas. En ambos casos propició el desarrollo de nuevas disposiciones personales como: valorar y agradecer por lo propio y lo recibido, hacia el servir, la responsabilidad, el respeto y la madurez; así como nuevas perspectivas con respecto a la sociedad, a partir del contraste de la comunidad de origen y la comunidad de servicio, las relaciones que en ellas tienen lugar y su actuación personal dentro de estas.

7.4.3. Proyecciones como agente social. Con base en las experiencias vivenciadas en el servicio social educativo y en el ejercicio del rol docente, las LEC identificaron diversas proyecciones de su actuar en el plano de sus interacciones sociales. En el caso de la LEC de preescolar consideró su futuro desenvolvimiento

social como un proceso de apoyo, diálogo y compromiso en el cual la transmisión del conocimiento y los valores adquiridos resultarían elementos inherentes al mismo:

De aportar, de ayudar y de ir enseñando y reflejando todo lo bueno que yo adquirí por ejemplo el diálogo y todo eso, por ejemplo, en una reunión hasta la forma de hablar, más de confianza y educada pues reflejas tus valores, y podríamos decir el compromiso de una mejor relación con las personas tener un mejor diálogo y mejor relación, tratar de transmitir un poco de los valores y conocimientos que vas adquiriendo, pero con el trato con la comunidad igual identifiqué que no siempre las personas mayores tendrán la razón por su mentalidad obsoleta, por eso entra el papel de cambiar y educar, siento que impactas un poco, yo aprendí a escuchar y a decir que no es así a tener un pensamiento crítico y educar respecto a altos valores (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

No obstante, la disposición al diálogo, como la LEC señala, es reorientada ante grupos con perspectivas distintas a partir del pensamiento y valores propios. A su vez la LEC identifica su actuar con cambios generados en lo social a partir de su pensamiento crítico y el educar en valores¹³². Otros elementos considerados como significativos por la LEC son el mantener la consistencia de su disposición de transmitir valores y conocimiento en el ámbito de la enseñanza; al igual que vincularse con personas que tengan intenciones similares:

¹³² Con base a lo observado en el trabajo de campo y a los comentarios realizados en pláticas informales; se podría deducir que al hablar de educar en valores la LEC hacía referencia a promover, entre la comunidad escolar, la disposición al diálogo y convivencia en un marco de respeto; ello a pesar de las discrepancias previas que entre ellos pudieran existir. Lo anterior, en relación con el caso concreto por ella vivenciado. En el cual pudo constatar las diferencias y problemáticas existentes, a partir de conflictos previos, entre dos familias de la comunidad; las cuales se manifestaban en primer término, entre las madres de familia y se extendían, en algunos casos, entre los alumnos de las familias involucradas. Cabe señalar que no obstante lo anterior, la LEC en reiteradas ocasiones manifestó he hizo referencia a los valores presentes en sus alumnos como la sinceridad, el cariño así como el sentido de correspondencia y agradecimiento, este último presente tanto en alumnos como en algunas madres de familia. Sin embargo, en su práctica vivencio y resalto la dificultad de promover los mismos dentro del marco de las relaciones ya existentes en la comunidad.

...es un ejercicio constante, porque no tengo que desanimarme y desertar sino que tenemos que ir reforzando y tal vez no pude transmitir algo bueno y tratando de mejorar no solo con las personas mayores o con los niños que voy a estar, pero relacionándolo en la comunidad los niños son más cariñosos y sinceros que los de la ciudad, hay que tratar de separar todo esto y ayudar en los valores, comprometiéndome y si logro encontrar a personas que igual se logran comprometer ayudándonos mutuamente (Entrevista LEC PC, 30/07/2018).

Para el caso de la LEC de primaria, la proyección de su futuro actuar social comprende disposiciones generales, como la apertura al cambio y el apoyo a las personas que lo requieran:

Pues yo creo que seguir apoyando hasta donde yo pueda, sí tengo algunas dudas respecto a mi persona, pero siento que las personas ya me identifican como alguien con una experiencia diferente y si ellos me ven así y yo les puedo ayudar en algo hasta con un simple comentario pues también seguir abierta a los cambios y a las nuevas personas que lleguen (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

A la par la LEC considera el desarrollo de acciones futuras en el ámbito familiar, siendo algunas de ellas una continuidad de acciones pasadas, ayudar económicamente a su progenitora y apoyar en la educación de sus sobrinos, pero con un nuevo enfoque:

...mi objetivo es centrarme, nunca he dejado de pensar en ayudar a mi mamá que es la que más me necesita, pensé en no estudiar este año para ayudarla económicamente pero pues me puse a pensar que va a ser lo mismo ya lo intenté y sí pude pero no como yo pensaba, será lo mismo este año, entonces si yo me centro en estudiar en 4 o 5 años ya la podré ayudar más económicamente, y pues creo que ese sería mi rol, ayudarla y dar un buen ejemplo a los que están creciendo conmigo, por ejemplo con mis sobrinos, siento un cambio con Josué porque cuando yo llegué de la comunidad yo escuchaba que él hablaba con “tú” ya no existía el respeto de “usted” y ya yo le decía –“Josué soy más grande soy tu tía

no soy tu hermanita”- y ahorita que me habla me dice –“Tía usted que cree”¹³³, entonces ya escuchaba ese cambio de usted empezó a hablarme de usted, y pues siento que ya estoy dando el ejemplo que yo quería darle a ellos (Entrevista LEC PR, 06/06/2018).

Lo expresado permite identificar las aspiraciones de las LEC con respecto a su actuar futuro y las motivaciones que lo orientan. A nuestro juicio, estas se encuentran influenciadas en gran parte por la experiencia vivenciada como docentes comunitarios; la cual, a nuestro parecer, les dio la oportunidad de identificar su condición de modelos y agentes de transmisión de valores y conocimientos a las nuevas generaciones; así como la responsabilidad que ello conlleva. También descubren la posibilidad de transmisión de los elementos adquiridos, a través de esta experiencia, a otros planos de su vida social.

La información vertida en el capítulo da cuenta de la trayectoria temporal de las identidades desarrolladas por las LEC con respecto a la docencia; estas encuentran raíz en el contexto familiar y escolar. Como se ha señalado, fue en estos ámbitos en los cuales a partir de experiencias empíricas se fraguaron las condiciones para construir una disposición hacia ella; a la par de la internalización de aquellas características y creencias que en gran medida darían forma a la labor que llevarían a cabo como docentes comunitarias. De ellas podemos destacar en el caso de la LEC de preescolar la investigación y preparación como una constante para ejercer la docencia de forma satisfactoria, y el vínculo entre maestro y alumno a través del tacto pedagógico como el sello distintivo que orienta la labor de la LEC de primaria.

La experiencia de participar en el CONAFE fue vivenciada como significativa al ser la primera oportunidad de ejercer formalmente la docencia. A través de ella adquirieron, en el caso de la LEC de preescolar, capacidades de disciplina y constancia orientadas a la preparación de las clases, y de tacto pedagógico en el caso de la LEC de

¹³³ Esta expresión coincide con lo señalado por Hilaria Máas Collí en relación a las normas sociales inculcadas a niñas y niños en su trato con personas mayores o de respeto (Veáse p. 31) y lo mencionado por las madres de familia de la comunidad quienes señalaban que fomentan en sus hijos el dirigirse de usted a la maestra.

primaria. En ambos casos la experiencia en CONAFE generó aprendizajes considerados como aportes a su futura labor como docentes y procesos de resignificación con respecto a la docencia y su ejercicio.

El vivir en la localidad de servicio y tener contacto cotidiano con los alumnos y sus familiares fue identificado como una experiencia enriquecedora en lo social. A partir del desarrollo de capacidades interpersonales y el replanteamiento que ha generado en las LEC con respecto al rol personal en lo social. De esta forma se puede identificar que la trayectoria desarrollada por las LEC con respecto a la docencia coincide con la noción de transformación de identidad, referida por Giménez (2002), al aludir a una continuidad a través del cambio; y al sentido de identidad como nodos de trayectorias multi-filiación en los cuales los cambios desarrollados en un ámbito de la identidad, como en este caso es el de la docencia, afecta otros planos de aquella, como lo familiar y lo social (Wenger, 2001).

Capítulo VIII

Síntesis y reflexiones finales: Construirse en el hacer. Las LEC de Komchén

Martínez y la docencia comunitaria

Las relaciones entabladas, a través de las propuestas educativas, entre el Estado y los pueblos originarios, el maya yucateco en particular, dieron marco general a este estudio. En él se analizó bajo la óptica de las relaciones entre identidad y práctica el proceso de construcción identitaria de dos Líderes Educativas Comunitarias del CONAFE en Yucatán. En el presente capítulo a modo de colofón se exponen, en los primeros cinco apartados, las reflexiones desarrolladas en relación con los hallazgos obtenidos con respecto al proceso de construcción de identidad en la práctica, los atributos culturales vinculados a este (identificaciones, aprendizajes y formas de participación) y su incidencia en la práctica educativa de las LEC. Seguidamente, se plantean los aportes, limitaciones y posibilidades de los mencionados procesos a la educación comunitaria. Con base en los argumentos expuestos se realiza una serie de recomendaciones a los procesos formativos y condiciones educativas vinculadas a los LEC y su práctica. Por último, se reflexiona respecto de los alcances, limitaciones metodológicas del presente estudio así como prospectivas de investigación futuras.

8.1. La construcción identitaria de los LEC en la práctica: una mirada global

La participación en CONAFE es considerada por las LEC como una acción en pos de un objetivo que incida en su condición simbólica y material así como de aquellos con quienes presentan fuertes vínculos de reciprocidad. La posibilidad de continuar sus estudios, o ingresar al campo profesional, como vías para adquirir un nuevo estatus social y las condiciones de vida a él asociados¹³⁴. Ello representa un motivador inicial para aceptar las condiciones complejas e incluso desafiantes que el servicio social educativo representa.

En el caso de aquellos jóvenes que presentan una inclinación previa por la educación, como futura opción profesional, su incorporación al CONAFE representa

¹³⁴ Se asume lo argumentado a partir de los motivos de ingreso señalados por las LEC (ver pp. 136-137). A su vez estos aspectos coinciden con lo encontrado por Ezpeleta (2006, pp.150-152) y Cruz Avendaño (2016, p.129)

una decisión, en cierto sentido estratégica, con determinadas expectativas vinculadas a ella: 1) el de poder “vivir la experiencia” y a partir de ella reafirmar o no su interés y capacidades respecto a dicha labor y su ejercicio; 2) el considerarle como alternativa plausible para transitar, a partir de la formación práctica adquirida, a otros estadios o roles en la enseñanza con mayor reconocimiento social¹³⁵. Para el caso de las LEC participes en el estudio su paso por el CONAFE significó, no obstante el carácter transitorio del rol, una experiencia liminal en su trayecto identitario con respecto a la docencia¹³⁶. Esto a partir de haber sido el primer encuentro formal y prolongado con su vivencia y ejercicio. A lo largo de su transcurso las motivaciones que orientaron su elección así como las nociones previas con respecto a la misma, construidas principalmente en el ámbito familiar y escolar, fueron puestas a prueba y (re)elaboradas a partir del proceso vivido.

El inicio de las LEC en la práctica educativa, después de un breve periodo de formación identificado como ilustrativo más que formativo, representó el desafío y la oportunidad de contrastar las nociones construidas previamente con la realidad del rol asumido y las exigencias con él vinculadas; lo anterior generó la identificación de aspectos no concebidos previamente respecto a este; en particular los relativos a sus dimensiones socio-emocionales, administrativas y didácticas; así como la reestructuración de las creencias anteriormente construidas con respecto a la enseñanza, los contextos y las formas en que esta se ejerce.

¹³⁵ Los aspectos señalados coinciden con lo manifestado por las LEC participes en el estudio (Veáse, pp. 212-214).

¹³⁶ Se señala lo anterior a partir de los siguientes rasgos vinculados a los señalados por Turner (1980). En primera, la reubicación geográfica de las LEC al contexto comunitario, en no pocas ocasiones en condiciones de aislamiento, para el inicio de su práctica docente, En segunda, las combinaciones experimentales realizadas, durante los primeros meses, por las LEC en el ejercicio de su rol y en las prácticas vinculadas a este a partir de los siguientes elementos: a) sus experiencias previas, b) las interpretaciones que realizaban de los fenómenos presentes en su contexto de práctica y c) la relativa ambigüedad formativa con respecto a ellos (ver pp. 105 - 106). Lo cual generó la búsqueda de articulación en su práctica educativa de aspectos, poco comunes y no necesariamente vivenciados en su experiencia escolar, como la vinculación entre bienestar psicológico y enseñanza; escuela y comunidad (Ver apartado 7.2.2)

En los casos observados de formación en la práctica se identificaron tres fases: de entrada y conocimiento; de estabilización y compromiso; y de experimentación¹³⁷. Cada una de ellas con características que las identificaron, de manera particular, dentro del continuo de la participación de las LEC en el CONAFE. En el caso de la primera fase, representó la etapa de conocimiento del rol a nivel concreto así como las demandas y elementos requeridos para ejercerlo. En ella se carece y desconoce varios aspectos a desplegar en la práctica. A nivel identitario se cuestiona, dado la complejidad y demandas a él vinculados, la capacidad para ejercer el rol. La fase de estabilización, se distinguió por la adquisición en la práctica de determinados repertorios, manifestados en forma de acciones y rutinas, las cuales estructuraron e identificaron la práctica de las LEC; así como el compromiso personal construido con sus alumnos. En el plano de la identidad se pone en duda o reafirma la identificación con la labor a partir de las sanciones sociales recibidas. La fase de experimentación, se caracterizó por el inicio de una innovación y flexibilización en las prácticas de las LEC a partir de la estabilidad y relativa autonomía construida desde las fases anteriores. La identificación de las capacidades adquiridas y las aún por desarrollar reafirman la identidad a la par de evidenciar sus alcances y limitaciones.

Las variaciones existentes entre cada una de las distintas fases representaron diferentes estadios en el aprendizaje y dominio de las prácticas relativas al rol de las LEC; así como distintos procesos a nivel identitario con respecto al rol, los proyectos personales y la docencia. Ello a partir del grado de autonomía adquirido para su ejercicio de acuerdo con la identificación lograda (novato/experto) dentro de los colectivos a los que se pertenece¹³⁸. Cabe mencionar que los aprendizajes y grados de autonomía generados, en cada una de las fases, se encontraron sustentados en dos

¹³⁷ Se retoma a partir de las similitudes del proceso vivenciado por las LEC, en la adquisición de los aprendizajes e identificaciones básicas del hacer docente, la propuesta de fases elaborada por Day (2007, p. 139).

¹³⁸ La centralidad de la participación se vincula al posicionamiento (periférico o central) dentro de un colectivo a partir del nivel de competencia adquirido en el ejercicio de una práctica compartida. En el caso de los aprendices (participación periférica) deben apegarse al canon de las mismas en tanto quienes son reconocidos con mayor pericia (participación central) tienen mayor grado de libertad y autonomía en el ejercicio de la misma (Wenger, 2001).

procesos vinculados que les subyacen: En primera, el proceso de articulación o ruptura de los aprendizajes adquiridos con aquellos repertorios ya existentes, correspondientes a una o distintas facetas de la identidad, como por ejemplo la identidad étnica y; en segunda, los procesos de aprendizaje y negociación intersubjetiva, principal pero no exclusivamente a nivel local, de las distintas atribuciones designadas al rol de LEC, así como sus alcances y contextos de acción¹³⁹. Lo anterior resalta, en los casos observados, el carácter preponderantemente situado del proceso de construcción de la práctica e identificación con la docencia desarrollado por las LEC a lo largo de su servicio social.

La experiencia y repertorios adquiridos a lo largo de este proceso, fueron considerados por las LEC como significativos en dos ámbitos: el de la docencia y el de la agencia social. Para el caso de la docencia, las LEC valoraron ambos como un avance en su trayectoria hacia la docencia como profesión; a partir del aporte que representaron en cuanto a aprendizajes y desarrollo de capacidades, los cuales les permitirán, desde su perspectiva, el afrontar con más elementos nuevas situaciones de enseñanza y proyectar la construcción de futuras prácticas e identificaciones. La experiencia educativa comunitaria, en lo referente a la agencia social, fue valorada a partir de las nuevas disposiciones que propicio en ellas a nivel personal¹⁴⁰ y la identificación, a partir de ella, de su rol, personalmente valorado, como modelos y agentes transmisores de valores y conocimientos a futuras generaciones. Esto dio lugar a nuevas proyecciones de su agencia a nivel familiar y social.

8.2. Las identificaciones personales y sociales: materiales para la distinción, valoración y orientación del LEC

A primera vista se podría creer que la categoría social de LEC podría ser definida a partir de una serie de identificadores, generalmente acordados, como lo son:

¹³⁹ Si bien el dominio logrado por los LEC con respecto a sus prácticas les otorga una cierta autonomía y reconocimiento, ello no deja de lado la sanción social con respecto a los contextos, formas y alcances de participación que a su rol le han sido asignados en la dinámica escolar y comunitaria (Véase apartado de participación).

¹⁴⁰ Estas nuevas disposiciones, de acuerdo a lo señalado por las LEC, fueron: el valorar y agradecer por lo propio y lo recibido, la inclinación hacia el servir, la responsabilidad, el respeto, la madurez y las nuevas perspectivas con respecto a la sociedad (Véase pp. 217-218).

la pertenencia al CONAFE, el impartir clases en localidades rurales apartadas, la edad, el origen social o el interés por continuar sus estudios. No obstante esta caracterización resulta insuficiente para abarcar la variedad de casos; a su vez la categoría LEC encuentra diferentes significados para los distintos actores y es reconocida por cada uno de ellos a partir de distintos atributos las cuales incluso varían de acuerdo con las situaciones específicas en las cuales tienen lugar. Es bajo este panorama de múltiples significaciones que el proceso de identificación del LEC con su rol se construye, en los términos que a continuación se describen.

Al iniciar y a lo largo de su trayecto, los jóvenes que participan como LEC se afrontan a la diversidad de atributos asignados, tanto por normatividades y actores sociales, a este rol; en la búsqueda de poder ejercerlo, de acuerdo con sus concepciones y propósitos, los jóvenes entran en un proceso de negociación, socialmente jerarquizado, de los significados y prácticas con él vinculados. Desde su posición social los LEC asumen, resisten, refuncionalizan o incorporan en la práctica aquellos atributos de rol que identifican y orientan su labor¹⁴¹. En el caso de los datos empíricos obtenidos se pudo observar la resistencia o rechazo ante atributos institucionalmente promovidos que contrastaban con aquellos adquiridos en grupos de pertenencia (familia y gremio profesional) de mayor relevancia y centralidad para la identidad de las LEC (Liebkind, 1999; Giménez, 2009; Bustos y Saenger, 2009; Reyes-Domínguez, 2012)¹⁴². No obstante, los primeros fueron refuncionalizados o subvertidos a través de perspectivas y prácticas desarrolladas por las LEC¹⁴³

¹⁴¹ Estas estrategias identitarias (Bustos y Saenger, 2009) fueron identificadas en la práctica de las LEC como formas de mediación entre sus propósitos personales y las demandas que los demás actores sociales ejercían en torno a su rol.

¹⁴² En el caso de la LEC de primaria se hace referencia a la resistencia por ella presentada con respecto al énfasis institucional en la tarea administrativa como aquella distintiva y evaluadora del rol docente en contraste con aquella adquirida en el entorno familiar y la práctica escolar centrada en la relación de paciencia y confianza establecida con los educandos (véase pp. 208-209). Para la LEC de preescolar la escasez de estructura en la orientación y planeación de los procesos educativos, promovidos o al menos presentes en las instituciones educativas, resulto contrastante con la tendencia a la planeación y sistematización de acciones adquiridas por ella en su formación como Ingeniera Industrial (véase pp. 138 y 205).

¹⁴³ Véase pp. 205, 208 y 209.

Las relaciones interpersonales juegan un papel importante en esta dinámica, en tanto que a lo largo del servicio social se construyen distintos procesos de identificación, cercanía y compromiso, principalmente con los alumnos y madres de familia¹⁴⁴, lo cual incide en las estrategias identitarias asumidas por los LEC con respecto a determinados atributos a partir de qué agente promueve los mismos y su posición relativa con respecto a este. En los casos observados esta dinámica se manifestó a través de procesos de contraste entre las identificaciones normadas y aquellas socialmente construidas de manera informal a nivel de los actores.

Desde ese marco se pudo observar que los atributos de identificación, personales y sociales, que inciden en el proceso de construcción del Líder Educativo Comunitario se dividen en dos tipos generales: tácitos y manifiestos. Los de carácter tácito, son aquellos dados por sentados ya sea por el LEC u otros actores de la educación comunitaria así como por la normatividad institucional que no necesariamente expresa en forma explícita la caracterización de los atributos o bien da por supuesto el atributo a partir, por ejemplo, de ciertas características de la formación¹⁴⁵. En contraste, los manifiestos son aquellos expresados, por los actores o la normatividad, a partir de su relevancia o notoriedad. Cabe señalar que cada uno de los atributos de identificación expresados, por las normatividades y actores, representaron parte de sus concepciones e intencionalidades con respecto al rol y el actuar de quien lo ejerce.

A partir de los datos obtenidos se encontró una variabilidad significativa entre las identificaciones tácitas y manifiestas expresadas por la normatividad y aquellas expresadas por los actores. En el caso de la normatividad consideraba como identificadores manifiestos de la identidad de los LEC: la nacionalidad, la edad, el nivel de estudios, el estado de salud, el lugar de residencia, el haber participado en un proceso de selección, formación y evaluación efectuado por el CONAFE así como el ejercicio,

¹⁴⁴ La relación con los alumnos y padres es fundamental para las LEC ya que fueron los principales referentes en el reconocimiento de su práctica e identificación como LEC.

¹⁴⁵ Uno de ellos, en el caso de la normatividad institucional, es asumir que el LEC cuenta con los repertorios básicos suficientes para otorgar la educación comunitaria a partir de la formación inicial recibida lo cual contrasta con lo señalado por las LEC y lo encontrado en otras investigaciones (Ezpeleta, 2006; Cruz-Avenida; 2016).

durante el ciclo escolar, de la actividad docente comunitaria, bajo los lineamientos institucionalmente establecidos¹⁴⁶.

En contraste los actores dieron por sentados estos aspectos y consideraron como identificadores relevantes propios del LEC algunos otros no considerados por la normatividad: como la condición socio-económica como limitante para continuar sus estudios superiores (LEC primaria, Coordinador Regional), la empatía y compromiso establecido con los alumnos (LEC primaria y LEC preescolar), el respeto y buen trato (madres de familia, alumnos). En ambos casos, normatividad y actores, identificaron de forma manifiesta a la disposición y la responsabilidad como identificadores de los LEC¹⁴⁷.

Estas identificaciones a partir de su diversidad e intencionalidad fueron interrelacionadas por las LEC a través de procesos de jerarquización. Aquellas identificaciones que presentaban mayor relación con la labor ejercida, tales como la de “maestro”¹⁴⁸, y la forma particular de ejercerla, centradas en la práctica pedagógica-comunitaria, eran priorizadas en contraste con aquellas relativas a la formación académica e institucional y características personales. Estos procesos de priorización eran generados por las LEC a partir de las propias identificaciones y la de los actores que consideraban más significativos en su labor (madres de familia y alumnos), dejando en un segundo término, en caso de que no hubiera coincidencia, aquellos promovidos por el personal del CONAFE y la normatividad institucional.

Los elementos presentados permiten confirmar, al menos en los casos observados, la centralidad de dos atributos, sobre otros posibles, en la configuración de

¹⁴⁶ De acuerdo con la reglas de operación de la educación comunitaria del 2016 el rol docente asignado al LEC, no obstante su condición particular, se enmarca dentro del marco de la educación de calidad a través de la profesionalización de sus actores, lo cual incorpora demandas y exigencias otrora no consideradas para dicho rol, en particular aquellas de índole administrativo (DOF, 28/12/2016, pp. 5-6).

¹⁴⁷ Los atributos identificadores de los LEC, como puede ser observado, no son necesariamente rasgos objetivos ni plenamente identificables desde la perspectiva del observador externo, como aquellos presentados por la normatividad institucional; ello refuerza la ideas planteadas por Giménez (1996, 2009) de la identidad como un proceso que emerge y se afirma en la interacción cotidiana y que se encuentra conformada, en gran medida, por atributos idiosincrásicos y relacionales, como los generados por las LEC a través de su práctica educativa.

¹⁴⁸ Una práctica común observada en el trabajo de campo fue el que los LEC, una vez concluida su formación inicial intensiva, se llamaran y fueran llamados por los demás actores bajo el identificador de maestro a partir de la identificación del rol con la práctica ejercida.

la identidad de quienes se identifican con él ejercicio de su labor a través de su rol de LEC: 1) la importancia del sentido de filiación, si no formal al menos vincular, a una comunidad, en este caso la escolar, con la que se busca construir una empresa en común, el aprendizaje y bienestar de los alumnos; y 2) las prácticas construidas en dicho sentido¹⁴⁹.

8.3. Aprendizajes en la práctica educativa: herramientas para la construcción del trayecto e identidad del LEC

Las formas de ser docente, y en particular de ser LEC, son diversas. El carácter social de su construcción otorga esa posibilidad. Esta tiene lugar a través del aprendizaje de los atributos, y en específico las prácticas, que la conforman; pero esto no puede ocurrir en abstracto o por decreto; es por ello que el aprendizaje del ser y accionar docente, como se ha señalado en apartados anteriores, se desarrolla en la interacción constante y de forma situada con los alumnos y demás actores sociales, quienes sancionan y retroalimentan estos.

Para el caso de las LEC participes en la investigación el aprendizaje y dominio de las prácticas consideradas como centrales, para el ejercicio de su rol, se dieron en tres planos: 1) el instrumental, en tanto el desarrollo de la capacidad de poder ejercer las mismas; 2) el cultural, referente a la adopción de los sentidos y significados atribuidos a aquellas, por el colectivo escolar e institucional, así como las formas de acción acordes a estos y; 3) el histórico, en relación al cúmulo de experiencias y conocimientos construidos respecto a estas, las cuales conformaron su saber docente¹⁵⁰. La interrelación dinámica de estos tres planos a través de las distintas fases transitadas a lo largo del ciclo escolar fueron las que permitieron a las LEC aprender el rol de docente y poder reafirmarse en él.

¹⁴⁹ La pertenencia a un grupo con un objetivo compartido y las prácticas derivadas de este son ideas identificadas por Wenger (2001) como elementos configuradores de la identidad. Cabe mencionar que en el caso de las LEC este sentido se construye al momento en que compagan su propósito personal al del colectivo escolar, dentro del cual consideran y concilian los propósitos correspondientes a alumnos y padres de familia.

¹⁵⁰ El saber docente, de acuerdo con Mercado (2002, p. 19), es la (re)elaboración de conocimientos, que el educador construye respecto de su práctica, a partir del proceso histórico local de la relación cotidiana establecida con sus alumnos y los padres de familia de estos.

Los aprendizajes adquiridos por las LEC en relación con la preparación de clases; intervención pedagógica en el aula; trato con los alumnos y madres de familia, en un sentido phronético¹⁵¹, fueron considerados por las LEC como fundamentales para su identificación como docentes. Se apunta lo anterior a partir de que al igual que los alumnos y madres de familia las LEC se identificaban en función de la práctica ejercida en el espacio escolar y comunitario y no a través de las acciones administrativas promovidas por la institución. El proceso de adquisición, dominio y despliegue de los aprendizajes adquiridos en forma de prácticas así como su sanción y reconocimiento social representaron hitos en el trayecto de las LEC en el CONAFE.

Particular interés revisten aquellos aspectos vinculados con la comprensión y gestión de las relaciones interpersonales presentes en la práctica pedagógica de las LEC, ya que como señalaron los diversos actores: el respeto, la adecuada comunicación y consideración de las madres de familia en la toma de decisiones, la paciencia hacia los alumnos y el compromiso manifestado a través de la responsabilidad y disposición representaron los elementos centrales en la sanción y reconocimiento de las prácticas de las LEC. La forma en que estos aprendizajes fueron desplegados incidió, en gran medida, en la trayectoria de las LEC a lo largo de las distintas fases identificadas a lo largo del ciclo escolar, que a continuación se describen.

Los primeros meses de su labor representaron la fase de conocimiento o entrada de las LEC a su nuevo rol, esta se caracterizó por dificultades en el ejercicio del mismo y dudas con respecto a la posibilidad de ejercerlo de manera idónea; esto a partir de la imposibilidad de cumplir la totalidad de demandas de manera adecuada por encontrarse aún en el proceso de adquisición de los conocimientos, prácticas, significados, tanto comunitarios como propios, requeridos para el ejercicio de dicha labor. Esta fase se caracterizó por el desconocimiento de la totalidad de las acciones normativas correspondientes al rol; y la forma de su ejercicio acorde a las características del

¹⁵¹ La noción de phronesis expuesta por Carr, hace alusión a conocimientos puestos en práctica de manera prudente a partir de una deliberación ética de los mismos (1996, pp. 98-100). En el caso de las LEC valoraron los aprendizajes adquiridos en tanto que fortalecerían su capacidad de actuar de manera correcta en relación con su objetivo de promover el aprendizaje y buen trato con alumnos y madres de familia.

contexto y actores con los que se interrelacionaban. A nivel del aula este aspecto se manifestó a través de la dificultad para planear, implementar y evaluar las actividades de enseñanza a realizar con los alumnos; a partir de la falta de conocimiento de las características específicas de estos y del modelo ABCD en su ejercicio concreto. A nivel comunitario se expresó a través de la dificultad para adaptar su actuar a las expectativas comunitarias e institucionales; esto a partir del desconocimiento de sus implicaciones y la forma de conciliarlas con las propias.

Los meses intermedios se caracterizaron por un proceso de estabilización de los conocimientos y prácticas adquiridas en la fase anterior y de compromiso con la continuidad en el rol; este periodo fue en el cual las LEC empezaron a manifestar de forma más evidente un estilo para ejercer su rol a partir de la construcción de rutinas cotidianas y pautas de acción particulares. En esta fase la reflexión sobre la propia práctica y las sanciones sociales respecto a la idoneidad de la misma cobraron un papel fundamental en la identificación que las LEC tuvieron sobre su desempeño y sobre sí mismas como docentes, lo cual devino en un proceso de crisis, en el caso de la LEC de primaria, y de reafirmación, en el caso de la LEC de preescolar. Como pudo ser observado en esta fase, el compromiso personal construido para con los alumnos, resultó el factor motivacional que promovió la continuidad de las LEC en la labor. No obstante lo anterior, la tónica emocional y colaborativa en la que vivenciarían el resto del ciclo escolar se encontró definida en gran parte por la compaginación o distanciamiento construido, hasta ese momento, entre las concepciones de las LEC, madres de familia y personal del CONAFE con respecto de las prácticas a ser realizadas por las primeras.

En los últimos meses se dio un proceso de experimentación, el cual encontró sus bases en la etapa previa. En este punto las LEC ya habían desarrollado prácticas y rutinas que identificaban socialmente el ejercicio de su labor. Dicha estabilidad les brindó a las LEC una relativa autonomía con respecto a su práctica a partir de diversos factores: en primera, el periodo de conocimiento del rol había concluido y las prácticas desplegadas habían sido sancionadas socialmente de forma reiterada; en segunda, la acción de los actores, en dicho momento, se encontraba principalmente orientada hacia

la conclusión del ciclo escolar y a la preparación e inicio del que le continuaba. La estabilidad y autonomía relativa, construida desde la fase anterior, brindó a las LEC la oportunidad de desarrollar prácticas más flexibles e innovadoras a partir de inquietudes personales o del colectivo escolar. No obstante, esta fase no se encontró libre de rupturas, ya que fue el periodo en el cual se produjo la baja de servicio de la LEC de primaria, a partir del incumplimiento de registrar su planeación diariamente.

A pesar de las trayectorias diferenciadas construidas por las LEC, en cada una de las fases, al finalizar su ciclo en el CONAFE ambas habían identificado que contaban con las capacidades para ejercer la docencia, lo cual reafirmó su identidad con respecto a esta. No obstante, esta reafirmación se dio en distintos grados en función de la autopercepción que las LEC habían construido, a través de distintos procesos de contraste y reconfiguración, con respecto a dichas capacidades. A su vez, las LEC identificaron que contaban con un estilo propio, socialmente construido, para ejercer la docencia así como las áreas de oportunidad en las cuales podrían fortalecer su desempeño y promover una mayor reafirmación en su identificación como docentes.

La secuencia expuesta, de las fases de aprendizaje del rol transitadas por las LEC, permite identificar la interrelación existente entre identidad y acción, como lo señalara Giménez (1996), así como la centralidad de la práctica y su sanción social (Wenger, 2001), por parte de alumnos y madres de familia, como elementos constructores de la identidad de las LEC. Es en este sentido que se puede asumir, al menos en los casos observados, a los alumnos y madres de familia como aquellos con quienes el LEC construye, en su mayoría, su identificación como docente¹⁵²; al ser ellos con quienes ejerce su práctica en la interacción cotidiana.

8.4. Procesos y formas de participación: Demarcadores de pertenencia y función del LEC

Al incorporarse al CONAFE los jóvenes que fungen como LEC se insertan en dinámicas institucionales y comunitarias en curso. Cada una de ellas cuenta con una

¹⁵² Si bien las LEC manifestaron la importancia del sentido de pertenencia al grupo de pares y el apoyo por ellos brindado (Véase p 138), esta resultó menor en comparación con aquel vínculo desarrollado con los alumnos y las madres de familia (Véase pp. 139-141).

historia particular, ocasionalmente entrelazadas, con respecto a la figura del LEC. Estas se han conformado por la multiplicidad de experiencias acumuladas, a lo largo del transitar de los diversos LEC que han participado, en cada uno de estos contextos. Es a través de estas experiencias que se han construido diversas nociones, más o menos compartidas por los actores, con respecto a las actividades, ámbitos y formas de participación asignadas al rol del LEC, las cuales se espera sean cumplidas. Estas construcciones representan el conjunto de formas simbólicas¹⁵³ elaboradas, a nivel institucional y comunitario, en torno al rol de LEC y su función social. En el caso comunitario observado fue a través de dichas construcciones que los actores comunitarios orientaron, de manera diferenciada, las interacciones que entablaron con las LEC y establecieron los demarcadores de distinción y pertenencia a partir de los ámbitos, actividades y formas de participación definidos para cada cual.

Fue bajo el marco de estas construcciones sociales previas que las LEC, partícipes en el estudio, se incorporaron a las dinámicas institucionales y comunitarias; dentro de las cuales construyeron, a partir del desempeño de su rol, distintas trayectorias de participación. A lo largo de estas las LEC identificaron los ámbitos, actividades y formas de participación estipulados para su rol de acuerdo con la función asignada a este en cada uno de los contextos: 1) en el institucional, el cumplimiento del programa y sus requerimientos y; 2) en el comunitario, el aprendizaje de los alumnos y su adaptación a este. Con base en dichas funciones así como de sus propios propósitos y experiencias cotidianas las LEC, así como los demás actores, fueron otorgando significado y valor a cada una de las actividades por ellas realizadas, de acuerdo con el ámbito y forma de participación (central o periférica) esperada de cada una de ellas (Ver Tabla 21).

¹⁵³ Utilizando como base la definición de Giménez (1987, p. 37 y 1992, p. 27) se asume como el conjunto de comportamientos, acciones y expresiones portadoras de sentido con respecto al LEC y su función que los distintos actores institucionales y comunitarios han subjetivado en forma de significados compartidos y objetivado en forma de prácticas cotidianas de interacción.

Tabla 21

Ámbitos, actividades, formas de participación y significado atribuido por LEC

Ámbito de Participación	Actividad	Forma de participación	Significado
1. Interinstitucional	a) Campaña de alfabetización.	a) No participan.	a) Ninguno.
	b) Campaña de salud.	b) Periférica (de apoyo).	b) Poco significativa, no fue mencionada por los actores a excepción de CR.
	c) Desfile 20 de noviembre.	c) Periférica (de cumplimiento).	c) Poco significativa, no fue mencionada por los actores a excepción de CR.
2. Institucional	a) Impartir clase.	a) Central (diseñadoras y ejecutoras).	a) Altamente significativa, ya que es considerada la actividad principal de LEC por todos los actores.
	b) Participación en reuniones de formación.	b) Mixta (observadores, receptores ejecutores).	b) Medianamente significativa, la consideran como un espacio para intercambiar experiencias con compañeros y cumplir con exigencias administrativas.
3. Escolar comunitario	a) Reuniones con padres y madres de familia.	a) Central (diseñadoras, coordinadoras y ejecutoras).	a) Altamente significativa, al ser considerada como una de las actividades más relevantes a realizar por el LEC por parte de todos los actores.
	b) Eventos escolares.	b) Central (diseñadoras, coordinadoras y ejecutoras).	b) Significativa, al ser considerada como una de las actividades a realizar por el LEC por parte de todos los actores.
4. Comunitario	a) Misa y procesión en honor a los santos patronos de la localidad.	a) No participan o son espectadoras.	a) Medianamente significativa. No es considerada como una actividad propia de la labor del LEC, pero se desearía que participen por parte de los alumnos.

Como puede ser observado la impartición de clases, de acuerdo con todos los actores, fue considerada la actividad central en la labor de las LEC y a partir de la cual se sancionó su práctica e identidad desde distintas perspectivas¹⁵⁴. A su vez representó

¹⁵⁴ En el caso de las madres de familia valoraban el desempeño de las LEC en la clase de acuerdo con los aprendizajes observados en sus hijos, los trabajos realizados por estos y el seguimiento brindado por las LEC a ellos en cuanto a su avance escolar y disciplina. En el caso de las figuras del CONAFE en función de los aprendizajes de los alumnos, el manejo de grupo y el cumplimiento de los registros de planeación y evaluación. Para las LEC la valoración de su desempeño en clase se constituía a partir de la forma en que se dio la interacción con los alumnos, las acciones que realizaron para ello, y el aprendizaje por ellos logrado.

el punto nodal a partir del cual se articularon y valoraron, de forma variable por los distintos actores, el resto de las actividades en función del aporte que consideraban otorgaban a esta.

Es el ámbito de lo escolar-comunitario aquel en el cual los actores identificaron dos actividades prioritarias para la labor de las LEC: la planeación y realización de las actividades escolares en conjunto con las madres de familia y las visitas domiciliarias. En el caso de Komchén la organización de la dinámica escolar era la actividad en la que confluían todos los actores del colectivo, en ella se podían identificar los trayectos y niveles de participación construidos por las LEC a lo largo del tiempo. Al principio del ciclo escolar su participación fue de tipo periférico, al no contar con los conocimientos, habilidades y el posicionamiento en el colectivo escolar, que les permitiera construir las estrategias y acuerdos necesarios para una gestión escolar propia. Posteriormente, conforme pasaba el tiempo y obtenían mayor conocimiento, habilidades y se construía una mayor comunicación y confianza compartida con el colectivo escolar, adquirirían una mayor centralidad que les permitía participar de manera más activa en las decisiones con respecto a la organización escolar.¹⁵⁵

Las visitas domiciliarias y la convivencia informal con los miembros de la localidad representó la base desde la cual las LEC construyeron su entendimiento sobre la dinámica y las relaciones comunitarias; a su vez, para los actores, representó la oportunidad para manifestar sus posicionamientos y perspectivas con respecto de estas actividades así como el papel de las LEC en las mismas. En ambos casos dichas actividades se identificaron como altamente significativas, ya que constituyeron un canal de comunicación y relación más cercano entre las LEC y los miembros de la localidad. Esto propició una mayor retroalimentación para las LEC respecto de su labor, así como un mayor vínculo por parte de ellas hacia los miembros de la localidad con quienes convivían.

¹⁵⁵ En los casos observados se identificó la importancia que las madres de familia otorgaban a que las LEC les informaran de manera clara, completa y oportuna sobre las actividades que iban a realizar, que considerarían sus puntos de vista de forma equitativa y que cumplieran con los aspectos que acordaran con ellas. La forma en que cada una de las LEC manejó estos aspectos a lo largo de su práctica impactó en la disposición de las madres de familia para participar en las actividades que cada una de ellas proponía.

En contraste, aquellas actividades no situadas en el contexto cotidiano de la práctica de las LEC, fueron identificadas como menos significativas e incluso no consideradas por diversos actores, como es el caso de aquellas propias del ámbito interinstitucional. Ello puede deberse a que no se observó en ellas un aporte significativo a la función central de las LEC. En el caso de las reuniones de formación estas fueron consideradas con un fuerte componente administrativo por parte de los distintos actores,¹⁵⁶ lo cual generó una perspectiva mixta con respecto a su significado de acuerdo con la adscripción de los actores, ya fueran comunitarios o pertenecientes al CONAFE. En el caso de las LEC en ellas identificaron, a pesar de la fuerte carga administrativa, una oportunidad para reestablecer el vínculo de pertenencia con sus compañeros. En contraste, las festividades comunitarias fueron identificadas como aquellas no proclives a promover la participación de los LEC, en tanto que representan demarcadores a través de los cuales el colectivo comunitario delimita sus fronteras. Los elementos expresados permiten identificar una jerarquización del valor y significado otorgado a las distintas actividades realizadas por las LEC de acuerdo con su aporte a la función socialmente construida y delimitada de dicho rol a partir de la perspectiva de los distintos actores. La priorización de aquellas actividades que tienen lugar de manera cotidiana en el contexto escolar-comunitario denota el carácter situado, relacional e intencional del mismo, así como de las prácticas e identificaciones construidas por las LEC a partir de estas.

8.5. La identidad y la práctica educativa del LEC: constructos en interdependencia

Una de las primeras premisas que orientaron la presente investigación fue la influencia que la identidad ejerce sobre la práctica educativa. Esta perspectiva pudiera denotar una relación unilineal entre ambas. No obstante, como se ha señalado previamente, es el carácter socialmente construido de la identidad el cual posibilita la relación dialéctica entre ambas¹⁵⁷. En el caso de las LEC esta relación se manifestó en

¹⁵⁶ Este aspecto también fue identificado en otras investigaciones (Cruz-Avendaño, 2016; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2016).

¹⁵⁷ Se hace énfasis en la construcción de la identidad de los docentes sin formación profesional en educación, como es el caso de los LEC, como un proceso que sucede principalmente en el ámbito de la

forma interdependiente. Al inicio de su participación en el CONAFE las LEC aportaron elementos previos de su identidad a la práctica que desarrollarían, las experiencias previas de trabajo con infantes, su formación académica y experiencias escolares fueron de los más significativos al momento de afrontar sus primeras jornadas como LEC; al ser los referentes que sirvieron de base en la construcción de su práctica. Sin embargo, las situaciones y demandas específicas que la práctica cotidiana les presentaba, revelaba la falta de ajuste o insuficiencia de estos referentes para la atención de las mismas. A la par, el ejercicio empírico de la práctica y los resultados de la misma brindaban a las LEC nuevos elementos a ser reflexionados con respecto a su ser y hacer docente; aquellos que resultaron más significativos para cada una de ellas fueron internalizados como propios de su identificación con la docencia y su ser docente. Esta interdependencia se manifestó en el caso de las LEC partícipes en la investigación de la siguiente forma:

Para el caso de la LEC de preescolar elementos previos de su identidad como su edad y formación como Ingeniera Industrial, a la par de su motivación de formarse para ejercer profesionalmente la docencia, representaron atributos atípicos con respecto a la generalidad de los LEC. Ello le brindó una posición, percibida como favorable y de mayor autonomía, en los procesos de interacción con los diversos actores y en la sanción de su labor¹⁵⁸. Otro de los aspectos de su formación y experiencia previa adaptados a su nueva labor fue el establecimiento de una rutina diaria estructurada en función de las acciones de preparación e implementación de la clase; así como las actividades cotidianas de investigación, planeación y preparación de material didáctico, dado al efecto, percibido como positivo por la LEC, de las mismas en su trabajo con los alumnos y en la interrelación con las madres de familia; estas fueron fomentadas y

práctica (Véase, p. 13). El análisis de este aspecto se amplía al abordar la perspectiva de Wenger (2001) con respecto a las identificaciones que se generan socialmente a partir del grado de involucramiento y competencia que desarrolla una persona con respecto a una práctica determinada (Véase, pp. 46 - 48).

¹⁵⁸ Lo anterior puede atribuirse a la tendencia de las leyes actuales de considerar la profesionalización de la labor docente como un atributo central de la calidad educativa (DOF, 11/09/13, p. 4) así como el contraste y valoración que las madres de familia realizan de la formación académica de la LEC en relación a la propia.

mantenidas por la LEC a la par de ser aspectos que la identificaban con respecto a su compañera y a otros docentes.

En complemento la experiencia y ejercicio de la práctica aportó a la LEC nuevas significaciones y repertorios a incorporar con respecto a la docencia. Este proceso tuvo lugar a partir de la identificación de la carencia y posterior adquisición en la práctica, en diversos grados, de determinados elementos para ejercer su labor. En el plano de lo didáctico las habilidades para la elaboración de material didáctico (recortes y dibujos) y para la adecuación de las actividades, propuestas por el modelo, a las características de los alumnos (palabras y lenguaje utilizado) fueron elementos incorporados a su repertorio. En el plano de lo social las habilidades para identificar las problemáticas de sus alumnos, dentro y fuera del aula, empatizar con ellos y apoyarlos dentro del marco de sus posibilidades a través de su disposición y compromiso; así como el trabajo colaborativo con madres de familia y pares como estrategia de mejora de la enseñanza.

Con el paso del tiempo los repertorios mencionados se convirtieron en los elementos que conformaban su identidad docente a nivel intra e intersubjetivo. A nivel intrasubjetivo a partir de los significados atribuidos por la LEC a dichas prácticas como fundamentales a su labor; a nivel intersubjetivo a partir de la sanción social de correspondencia y deseabilidad de dichas prácticas con el rol docente. Esta compaginación entre la significación personal construida y la legitimación social generada propició en la docente una reafirmación en su rol lo cual derivó a nivel intrasubjetivo en un mayor sentido de autoeficacia con respecto a su labor y a nivel intersubjetivo en una mayor confianza y aceptación por parte de las madres de familia y alumnos con respecto a la LEC y las actividades por ella realizadas; estos elementos construidos propiciaron que la LEC desarrollara, dentro del marco construido, nuevas prácticas adaptadas a las inquietudes manifestadas por ella misma o sus alumnos.

En el caso de la LEC de primaria su edad, menor con respecto a su compañera, y formación académica a nivel de bachillerato correspondían a las características de la mayoría de los LEC; lo anterior en conjunto, con su interés abocado a la convivencia con los infantes, la colocaba en una posición de mayor proximidad con los intereses de sus alumnos y en menor medida con los del resto de actores. Dichos aspectos generaron

un proceso de mayor escrutinio de su labor y adaptación a las normas, sociales e institucionales, con respecto a la misma¹⁵⁹. Otros elementos incorporados de su formación previa como la paciencia y disposición para el trabajo personalizado con sus alumnos fueron desplegados a lo largo de su práctica y reconocidos positivamente por alumnos y madres de familia. En contraste la falta de determinados conocimientos académicos y de una capacidad construida, de autodisciplina y apego a la normatividad, para asumir las responsabilidades propias del rol representaron limitantes para la completa asunción del mismo.

La incorporación y ejercicio de la práctica representó para la LEC de primaria un fuerte contraste entre los aprendizajes priorizados y adquiridos por ella a nivel personal y aquellos no incorporados pero identificados como relevantes a nivel social con respecto al rol. La importancia otorgada por la LEC a la relación emocional con sus alumnos propició el centrar su práctica en el desarrollo de repertorios vinculados a ella; tales como habilidades para identificar el estado emocional de sus alumnos y actuar en consecuencia; aquellas para promover una relación de confianza alumno-docente y de respeto en el aula. En la acción misma de la práctica la LEC identificó la importancia de tres aspectos: 1) la iniciativa y responsabilidad personal en la realización de sus actividades; 2) la adecuada organización y orden en las mismas y 3) la importancia de evitar conflictos con las madres de familia¹⁶⁰. De los cuales inició su adquisición; sin embargo, esto resultó insuficiente para el adecuado ejercicio del rol; ello aunado a la falta de priorización, adquisición y despliegue de competencias referentes al dominio de contenidos, elaboración de planeaciones y registro de avances; los cuales incidieron de forma no favorable en su práctica educativa y en la sanción social de la misma.

El contraste entre los aspectos socialmente normados y aquellos desarrollados por la LEC en su práctica; propició un constante cuestionamiento respecto a la

¹⁵⁹ De acuerdo con Ezpeleta (2006, p. 156) y Cruz-Avendaño (2016, p. 121) se espera que al insertarse a la localidad los LEC asuman el cumplimiento de las reglas y deberes, a partir de su posición en la estructura jerárquica construida con base a factores como edad, género y pertenencia; esto como una forma de obtener la confianza y respeto de los miembros de la misma.

¹⁶⁰ Véase tabla 18.

idoneidad de esta. Ello derivó a nivel intrasubjetivo en un conflicto respecto a la forma de conciliar en la misma las visiones personales, las de los actores comunitarios y la normatividad. A nivel intersubjetivo se generó una no aceptación o sanción negativa de determinadas prácticas realizadas por la LEC, lo cual acotó sus posibilidades de acción. Lo anterior dio lugar a un cuestionamiento de la LEC respecto a su autoeficacia para ejercer el rol y por ende su identificación con este. Dichos procesos derivaron en la reorientación a nivel instrumental de las prácticas de la LEC, sin necesariamente incidir a profundidad en sus concepciones personales respecto a los aspectos fundamentales del rol docente¹⁶¹. El evitar realizar prácticas socialmente sancionadas y el inicio de la adquisición de aquellas identificadas como propias del rol fueron acciones realizadas en dicho sentido¹⁶². No obstante lo mencionado, la adquisición parcial de los atributos vinculados socialmente al rol del LEC propició su baja del servicio social; y un posterior replanteamiento sobre el ser docente y sus atributos.

En ambos casos los repertorios interiorizados en la práctica fueron identificados como valiosos en la constitución de su identidad y proyección futura como docentes. A partir del saber y capacidades construidos a través de ellos y su disponibilidad para afrontar con, más elementos, futuras prácticas; las cuales a su vez reconfiguraron sus repertorios e identidad docente.

Con base a lo expresado hasta ahora se puede afirmar que para las LEC, partícipes en el estudio, la construcción de la identidad y práctica tuvo lugar de forma interdependiente; los grados y formas en que estos procesos tuvieron lugar correspondieron a las características particulares, ya expuestas, de cada caso. Sin embargo, más allá de las singularidades propias de cada uno de ellos; ambos encontraron marcos comunes en su proceso de construcción. Ya que en ambos casos la experiencia educativa adquirida a lo largo del ciclo escolar, les otorgó el conjunto de

¹⁶¹ En apartados anteriores la LEC señala la importancia del tacto pedagógico, la contextualización de los contenidos de enseñanza y la enseñanza de valores en la práctica educativa; en contraste identifica los aspectos administrativos como aspectos no fundamentales en la práctica educativa pero si inherentes al rol y labor docente (pp. 208-210).

¹⁶² Dichas acciones pueden identificarse como estrategias de apropiación parcial o pseudo-apropiación utilizadas por la LEC en la búsqueda de la construcción de una identidad y práctica autónoma (Bustos y Saenger, 2009).

atributos culturales para participar en las dinámicas propias de una cultura institucional, escolar y comunitaria, en las cuales se insertaron y adquirieron, con el paso del tiempo, una identificación particular. A su vez estos procesos, de carácter progresivo, implicaron para cada una de ellas la elaboración de construcciones de sentido compartidas, en particular con sus colectivos escolares, las cuales orientaron, en gran medida, su práctica educativa. De igual manera, fue en el ejercicio situado de la práctica en que ambas (re)elaboraron saberes tácitos y manifiestos con respecto a esta; y los pusieron en juego en cada nueva situación vivenciada. Estas experiencias y saberes acumulados, de acuerdo a lo manifestado en el Capítulo VII; resultaron significativos para el auto concepto y sentido de autoeficacia construidos por cada una de ellas con respecto a su práctica educativa; abriendo, de acuerdo a lo expresado por ellas mismas, la posibilidad a una mayor eficacia en prácticas futuras.

A modo de síntesis podemos identificar que el proceso de construcción de su identidad y práctica educativa de las LEC a partir de su complejidad y celeridad; implicó múltiples demandas y exigencias a quienes en el fueron protagonistas. Las difíciles condiciones, en relación al resto del sistema educativo, en las que estas tuvo lugar; develan ciertos rasgos identitarios; como voluntad para salir adelante, autodisciplina, capacidad y resiliencia para afrontar situaciones desconocidas y desafiantes así como una disposición para dialogar y aprender; necesarios para su adecuada consecución. No obstante, estos resultan insuficientes para garantizar la adecuada educación de los alumnos sin la decidida participación y responsabilidad del resto de los actores de la educación comunitaria.

8.6. Identidad y práctica educativa LEC: aportes, limitaciones y posibilidades.

La construcción de la práctica e identidad docente de las LEC, como ya se ha señalado, encontró una estrecha relación con los procesos más amplios en los que tiene lugar; en este caso la educación comunitaria. Esta relación es de doble vía al establecer esta última las condiciones bajo las que tienen lugar las primeras; a su vez los procesos de construcción mencionados inciden en la educación comunitaria a través de sus acciones y efectos. Es en este sentido que la construcción de la práctica e identidad de las LEC a partir de sus aportes, limitaciones y posibilidades contribuye en gran medida

a la situación actual de la educación comunitaria así como de sus futuros vislumbres. Es por ello que a continuación, con base en lo presentado, realizamos una exposición de cada uno de los elementos señalados.

8.6.1. Aportes. La principal aportación de los LEC a la educación comunitaria es su práctica, la cual de suyo resulta relevante a partir de los siguientes aspectos. En primera ella es la que posibilita que la educación comunitaria tenga lugar y se mantenga vigente como una modalidad específica dentro del sistema educativo mexicano. A su vez la cobertura educativa generada a partir de su actuar ha permitido, a pesar de sus limitaciones, la atención y garantía del derecho a la educación de 301 mil 159 niñas, niños y adolescentes a nivel nacional y 3853 en el estado (CONAFE, 2018; 2018b), la cual hubiera resultado poco probable bajo otras condiciones¹⁶³.

En complemento la forma particular en que la ejercen, a partir de los condicionantes personales y contextuales, denota el fuerte compromiso y disposición; que construyen hacia sus alumnos y las necesidades de estos; los cuales son transmitidos a diversas dimensiones de su labor, mediante ciertas manifestaciones como: 1) el entusiasmo con el que asumen su labor y en particular la interacción con los alumnos; 2) la empatía y el tacto pedagógico con la que tienden a dirigirse a ellos, 3) la disponibilidad que demuestran para su atención aún fuera del horario de clases, 4) la realización de actividades, no normadas dentro de su rol, pero que identifican como beneficiosas para sus alumnos y 5) la consideración de los intereses y necesidades de estos en los procesos educativos que llevan a cabo¹⁶⁴.

Lo anterior promueve una disposición hacia la asistencia, participación escolar y confianza, con respecto a sus maestros, por parte de los alumnos¹⁶⁵. A la par de

¹⁶³ Uno de los motivos del mantenimiento del CONAFE como modalidad educativa es la “inviabilidad presupuestaria” y de personal docente para establecer servicios educativos regulares en las localidades atendidas por el CONAFE (CONAFE, 1999; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2018); a la par de la escasa disposición de los docentes titulados, bajo la estructura educativa actual, para permanecer en localidades similares a aquellas en las que presta su servicio educativo el CONAFE, al ser consideradas por muchos de ellos como localidades de “castigo o de tránsito” (Moreno-Botello y Pansters; 2006; SEP, 2006; Pérez-Ruiz, 2015).

¹⁶⁴ La disponibilidad, como expresión de compromiso, fue uno aspectos resaltados como relevantes en la auto y hetero identificación de las LEC (Véase, p. 154). Esta a su vez se manifestó a través de las prácticas señaladas (Véase pp. 169-175)

¹⁶⁵ Véase p. 155.

propiciar aprendizajes, no necesariamente disciplinares, vinculados a la construcción en los alumnos de un sentido de confianza con respecto a sus propias capacidades y aquellas que están en curso de adquirir¹⁶⁶; así como aquellos vinculados al ejercicio del respeto y la convivencia armónica¹⁶⁷. Dichos elementos resultan significativos en tanto que abonan a la construcción simbólica que los alumnos realizan de sí mismos, de la escuela, de la función social de esta y de sus futuras perspectivas con respecto a ella.

La posicionalidad de quienes fungen como LEC, en relación con los actores comunitarios y otros tipos de docentes, promueve en ellos la adopción de ciertas orientaciones y formas de acción que resultan favorables en el ejercicio de su rol y en el proceso educativo comunitario. El hecho de ser joven y novel en la docencia, en la mayoría de los casos, prefigura, ante la ausencia de avales ya sea profesionales o jerárquicos, la necesidad de validar socialmente su rol a través de la práctica¹⁶⁸.

En este sentido la consideración del compromiso y disponibilidad demostrados; hacia alumnos y madres de familia, a través de su práctica y los resultados de esta; como los principales elementos de su validación social; promueve una mayor inclusión de dichos actores y sus necesidades en su acción educativa, ello mediante: 1) la búsqueda de una convivencia y comunicación constante y cercana con los alumnos y madres de familia; 2) la identificación y valoración de los aportes que estos realizan a su labor y formación como LEC y persona; 3) la apertura para aprender y ejercer la enseñanza, con el apoyo de alumnos, madres y agentes educativos, desde un forma más colaborativa y menos jerarquizada; y 4) la disposición, en la mayoría de las ocasiones,

¹⁶⁶ La promoción de estos aprendizajes por parte de las LEC se identifica como una estrategia, no necesariamente consciente, para fortalecer el sentido de auto-eficacia en sus alumnos; este último concepto definido por Bandura “como las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para producir ciertos niveles de desempeño que influyen sobre los eventos que afectan sus vidas” (1994, p. 2). Esto resulta relevante ya que se ha identificado que el sentido de autoeficacia incide en la elección de actividades así como el esfuerzo y persistencia que las personas otorgan a las mismas (Bandura, 1993, 1994).

¹⁶⁷ Véase p. 159.

¹⁶⁸ Lo anterior coincide con los señalado por Ezpeleta (2006, p, 156) respecto a los rasgos que inciden en la posición de entrada del LEC en la localidad; y con la postura de Wenger (2001) con respecto a la constitución de identificaciones y legitimaciones a partir de la competencia demostrada en relación a una práctica.

a la adopción y/o cambio de prácticas y rutinas en función de las necesidades detectadas o manifestadas por los actores comunitarios¹⁶⁹.

Por último se puede señalar como un aporte a la trama comunitaria el vínculo que establecen algunos LEC con los miembros de la localidad en que prestan su servicio, en particular sus alumnos y las madres de familia. De dicho vínculo, en no pocas ocasiones, derivan relaciones de convivencia, amistad y apoyo las cuales incluso trascienden la temporalidad del servicio social educativo.

8.6.2. Limitaciones. En contraste, las limitantes que presentan la práctica e identidad de los LEC para el ejercicio de la educación comunitaria son múltiples y se engloban en distintos aspectos; tales como: las características personales y trayectorias académicas de los LEC, las condicionantes contextuales vinculadas a su práctica y aquellas relativas a la estructura del proceso de educación comunitaria.

En el caso de las características personales de los LEC elementos como la edad y los procesos de desarrollo psicosocial, a ella vinculados, pueden incorporar una mayor tensión al proceso de construcción de su identidad y práctica como LEC. En la mayoría de los casos, los LEC, se encuentran en un proceso global de definición identitaria; el cual les implica la atención de múltiples demandas, de forma simultánea a la asunción de su rol, y en no pocas ocasiones la ausencia de atributos, aún por construir, para la atención de las mismas.¹⁷⁰ Los aspectos señalados pueden derivar, de acuerdo a su resolución, en no pocos casos en la desvinculación de su rol como LEC¹⁷¹. A su vez la edad, a la par de tener aspectos favorecedores, resulta para los LEC en una limitante, como lo señaló Ezpeleta (2006), para su actuación en contextos y dinámicas etariamente jerarquizados.

¹⁶⁹ Aspectos como la afectividad, la comunicación y confianza establecida entre la LEC y sus alumnos; así como la disposición a la realización de actividades innovadoras, coinciden con las señaladas por Rockwell (1997).

¹⁷⁰ La adolescencia tardía se asocia desde diversas teorías a procesos de crisis y reafirmación identitaria en distintos niveles y ámbitos (Erikson, 1959; Marcía, 1980). Al respecto Marcía señala que los jóvenes pueden encontrarse, a partir de la asunción reflexiva o no, en distintos estadios en este proceso: 1) logro; 2) exclusión; 3) moratoria y 4) difusión, siendo el de logro o compromiso el menos frecuente en esta etapa (Marcía, 1980, pp. 111-112).

¹⁷¹ En el ciclo escolar 2017-2018 en la Delegación Yucatán del CONAFE hubo un total de 126 deserciones de un total de 428 LEC (CONAFE, 2018). En la página 122 se aborda en mayor amplitud las causas de estas deserciones.

A partir de sus trayectorias académicas los LEC incorporan distintos elementos a su labor educativa comunitaria. Si bien algunos de ellos resultan favorables¹⁷² existen otros que condicionan el alcance y pertinencia de esta. En los casos observados la desvinculación entre los procesos educativos y la cultura de origen de los educandos fue el más notorio de ellos¹⁷³. En tanto que la trayectoria escolar de las LEC incidió en su práctica al no aportarles, de modo vivencial, referentes de como incorporar la cultura de origen de los alumnos y los saberes comunitarios a los procesos educativos. Lo cual derivó en el escaso aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que dichos elementos brindan (INEE, 2015; Cutz-Medina, 2016; Hecht, Erape Baltazar y Márquez Escamilla, 2018) a la par de reproducir, por desconocimiento, prácticas que han contravenido los derechos y principios de una educación culturalmente pertinente (UNESCO, 2006; Mijangos y Romero, 2006; Const., art. 2; 2019). A la par, la falta de dominio de determinados conocimientos escolares básicos por parte de una de las LEC¹⁷⁴; representó un factor que dificultó su intervención didáctica. En tanto que le requirió la adquisición simultánea de los conocimientos escolares aún no dominados y las competencias didácticas para poder orientar la enseñanza de estos. Lo anterior definió en gran medida el tipo y alcance de las alternativas de acción elegidas en su práctica docente y, con ello, la pertinencia y variedad de oportunidades de aprendizaje que estas ofrecían a sus alumnos¹⁷⁵.

¹⁷² Un ejemplo es la formación y las prácticas adquiridas por la LEC de preescolar a lo largo de su carrera profesional.

¹⁷³ Véase apartado identidad étnica y práctica educativa.

¹⁷⁴ En el caso de la LEC de primaria señalo desconocer las divisiones y diversos contenidos abordados en el currículo. Esta limitante puede considerarse extensiva a parte importante de los LEC de la región, en tanto que ella fue asignada al programa a partir de ser de las que demostró mayores conocimientos en el examen de ingreso. Lo cual coincide con lo señalado por Ezpeleta respecto a la formación escolar de los entonces IC y su incidencia en su labor pedagógica (2006, p. 157).

¹⁷⁵ De acuerdo con Shulman el grado de comprensión que un docente ha logrado con respecto a un contenido a enseñar encuentra estrecha relación con los estilos de enseñanza que emplea para el mismo. En tanto que la comprensión lograda, respecto a aquel, representa su conocimiento base para la enseñanza; al ser la que le permite o no ofrecer explicaciones alternativas, a sus alumnos, con respecto a un mismo concepto o principio (1987/2005; pp. 12 y 23). Un ejemplo ilustrativo de lo señalado fue el aprendizaje de la división, a través de un único procedimiento, logrado por la LEC de primaria durante su práctica docente; y su posterior dificultad al momento de orientar a un alumno con respecto a las similitudes existentes entre los distintos procedimientos para su realización y su igual validez para la obtención de resultados (p. 118).

A la par de las condiciones propias de los LEC aquellas relativas al contexto ejercen una influencia importante en los alcances y posibilidades de su práctica. En este sentido el servicio educativo otorgado por el CONAFE, a través de la labor a los alumnos de Komchén refleja en gran medida disparidades históricas y estructurales que limitan su actuar en favor de una equidad educativa. Esto a partir de la preponderancia de los sistemas escolares urbanos en detrimento de los rurales en lo referente a la normatividad, presupuesto e investigación lo que ha generado procesos de marginalización educativa (UNICEF, 2016; INEE, 2016, 2017; Koster, 2016; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2018).

En el plano jurídico, una limitante ha sido la falta de una armonización legislativa, ya que si bien el Consejo cuenta con autonomía jurídica propia para el desarrollo de metodologías ajustadas a la población atendida; esta se ha encontrado acotada por normatividades generales que lo regulan sin contemplarlo¹⁷⁶.

En lo referente a los recursos disponibles, la disminución del presupuesto otorgado al Consejo, en los últimos años, ha constreñido los alcances de su acción y apoyo a sus figuras educativas y alumnos (véase Urrutia, 2014; Mejía y Martín del Campo, 2016 Fernández-Martínez y Herrera-Ortiz; 2019); lo anterior plantea un panorama poco favorable a la mejora de las condiciones materiales en las que los LEC ejercen su labor.

En adición a ello se puede señalar la falta de mecanismos operativos, más amplios, a nivel institucional que permitan la identificación e implementación de ofertas educativas pertinentes; las cuales correspondan a las características de las localidades así como a sus condiciones y dinámicas culturales particulares¹⁷⁷

Los elementos señalados han incidido en el ámbito central de la función de los LEC, el trabajo en el aula. A lo largo de la investigación, uno de las principales

¹⁷⁶ El artículo tercero constitucional y la ley general de educación en su enfoque orientado a garantizar la calidad educativa no establecen directrices que consideren las particularidades del CONAFE y la población por él atendida (Const, art 3, 2019; DOF, 19/01/2018).

¹⁷⁷ Hago referencia a la designación de la modalidad de los centros educativos comunitarios y por ende de la metodología educativa ofertada principalmente a partir del criterio de la lengua mayoritaria en la localidad (véase CONAFE, 2016d, p. 48). y no de otros elementos culturales e identitarios, tales como la auto adscripción étnica, presentes en la misma (Const., art. 2; 2019).

limitantes observadas, para su ejercicio, fue la insuficiencia de materiales didácticos, bibliográficos y tecnológicos acorde a las características de los alumnos y del modelo educativo implementado.

En el caso del servicio de primaria este aspecto se hizo evidente a partir de la insuficiencia de material bibliográfico que abordara los temas trabajados en las UAA¹⁷⁸; lo cual dificultaba los procesos de investigación a ser realizados por la LEC, previo a la realización de la clase, y por los alumnos durante esta. Lo anterior implicó a la LEC realizar acciones alternativas para solventar dicha carencia, tales como: 1) investigar y allegarse del material previo al ingreso a la localidad, 2) realizar otras actividades no vinculadas con dichos contenidos y 3) gestionar donaciones de material.

La carencia de material bibliográfico y didáctico fue mayor en el caso de preescolar. Lo cual limitó las oportunidades de los alumnos para conocer distintos tipos de texto en sus primeros acercamientos a la lectura y la posibilidad de manipular y familiarizarse con distintos instrumentos musicales, deportivos y lúdicos. Sin embargo, la LEC solventó, en cierta medida, lo señalado al promover actividades de elaboración de juguetes o instrumentos musicales con diversos materiales. No obstante, en ocasiones la escasez de materiales como cartoncillo, papel crepé, hilos, tijeras, entre otros dificultaban la realización de dichas acciones.

En relación a la bibliografía otra limitante identificada en las aulas fue la ausencia de textos o materiales de consulta que orientaran a los LEC respecto a su labor en sus distintos ámbitos; tales como la convivencia escolar, el trabajo con los alumnos y la comunidad, las formas de documentarse, planear, implementar y evaluar la clase. En este sentido en no pocas ocasiones las LEC realizaron investigaciones en internet, principalmente la LEC de preescolar, respecto a cómo realizar y adaptar actividades acordes a la edad y características de sus alumnos. En el caso de la LEC de primaria estas fueron principalmente respecto a contenidos o procedimientos a enseñar aún no dominados por ella.

¹⁷⁸ A la par la insuficiencia de equipos de cómputo y las dificultades para su funcionamiento, limitaban su posibilidad de uso como una alternativa ante la escasez de material bibliográfico.

En conjunto con los elementos mencionados; las condiciones no óptimas de la infraestructura escolar incidieron en los siguientes aspectos: 1) las dinámicas de enseñanza, 2) las oportunidades de esparcimiento de los alumnos y 3) la seguridad de las LEC. En el caso del servicio de preescolar la ubicación de los sanitarios y la falta de agua en los mismos, influyeron en las dinámicas de la clase. Al implicarle a la LEC el detenimiento de las actividades escolares en curso para poder acompañar a los alumnos, con la totalidad de sus compañeros, al sanitario¹⁷⁹. En el caso de primaria el carácter pedregoso del área circundante acotó la posibilidad de la realización de actividades fuera del aula y restringió la movilidad de los alumnos en las mismas¹⁸⁰. En lo relativo a la seguridad la ubicación, relativamente aislada, del centro escolar con respecto a otras casas de la localidad; a la par del mal estado de las puertas, persianas y la conexión eléctrica generó condiciones de vulnerabilidad para las LEC; al sentirse, en ocasiones, acechadas durante la noche o al momento de bañarse¹⁸¹. La búsqueda de atención de dichas vulnerabilidades ocupó parte importante de la labor de las LEC; quienes investigaban y proponían a las madres de familia distintas alternativas al respecto; no obstante, estas no lograron ser solventadas al momento de conclusión de la investigación.

A nivel comunitario las principales limitaciones en la labor de las LEC, fueron aquellas relativas a la inasistencia, y estado de salud, de los alumnos, en particular aquellos de menor edad¹⁸². Lo anterior a partir de la dificultad o escasez de recurso por parte de los padres de familia para llevarlos a los servicios de salud ubicados en la ciudad de Motul. Otro aspecto en dicho sentido, fueron las acotadas posibilidades del

¹⁷⁹ Aunque existían alumnos con la capacidad para ir por su propia cuenta; esto resultaba inviable debido a que los baños por su ubicación se encontraban fuera del campo visual del aula, había maleza alrededor, y ante la falta de agua, en los mismos, los alumnos requerían apoyo de la LEC. En los últimos meses la LEC aprovechaba mi presencia o la de la API para el monitoreo del grupo mientras ella acompañaba a la alumna o alumno que se lo solicitara al sanitario.

¹⁸⁰ En apartados anteriores se mencionó que una estrategia comunitaria fue que los alumnos en el descanso regresarán a sus casas para evitar accidentes en el área circundante a la escuela.

¹⁸¹ En los casos señalados las LEC comentaron lo sucedido a la presidenta de APEC y a las madres de familia, quienes mencionaron que cercano al área de la escuela podría haber tránsito de personas, foráneas a la localidad, que se dirigían a los huertos de chile y les ofrecieron el quedarse en la casa de alguna de ellas.

¹⁸² Véase (p. 139).

comité de APEC para solventar la totalidad de necesidades del servicio escolar tales como: la reparación de la infraestructura escolar, adquisición de material didáctico (papelería) y material de limpieza.

Esto a partir de la insuficiencia señalada por el CONAFE, presupuestaria y de personal, para su atención y las limitantes comunitarias para ello¹⁸³. No obstante, lo anterior, en el ámbito académico, a diferencia de otros contextos, el involucramiento de las madres de familia en el aprendizaje de sus hijos; fue un aspecto en favor de la labor de las LEC. En tanto que implementaron estrategias de supervisión y apoyo como: 1) el trabajo directo con ellos, en particular las madres más jóvenes, 2) pedir a sus hijos con mayor escolaridad que apoyen a sus hermanos o 3) solicitar apoyo a la LEC¹⁸⁴.

En complemento a lo hasta ahora expuesto, se puede señalar que la estructura del proceso de la educación comunitaria aporta limitantes a la construcción de la identidad y práctica de los LEC. Una de las principales es la brevedad con los que transcurren la formación inicial y continua de los LEC, así como su servicio social educativo. En el caso de la formación inicial, de acuerdo con los LEC, resulta insuficiente para afrontar las demandas propias del servicio; al no abordar aspectos relativos a: el cómo trabajar con las actitudes que los alumnos pudieran manifestar en el aula y ante las actividades didácticas propuestas; la manera de adaptar las actividades a las características y necesidades que aquellos pudieran presentar; así como el trabajo con los padres de familia y las formas para establecer una adecuada comunicación, organización y acuerdos con ellos¹⁸⁵.

A su vez la formación continua, dado a que tiene lugar durante el ciclo escolar en curso y cuenta con tiempos muy acotados, encuentra un mayor énfasis en lo

¹⁸³ Una vez consumido el material didáctico y de limpieza entregado por la delegación estatal; el comité de APEC a partir de las cuotas recabadas, entre los padres de familia, realizaba en la mayoría de los casos la adquisición de los mismos. Sin embargo, para la atención de necesidades más costosas como la reparación de infraestructura; el recurso resultaba insuficiente a la par del surgimiento de diferencias al interior de la APEC respecto a cómo solventar dichas necesidades.

¹⁸⁴ Las estrategias mencionadas coinciden con aquellas identificadas por Cruz-Avenidaño como aquellas implementadas por madres de familia en escuelas CONAFE con una mejor eficiencia escolar (2016, p. 125).

¹⁸⁵ Estos aspectos fueron señalados por las LEC como dificultades vivenciadas al ingreso de su servicio; a la par de coincidir con aquellos señalados en otras investigaciones (Cruz-Avenidaño, 2016; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2018).

operativo; lo cual deja un menor margen para el trabajo de aspectos formativos de los LEC en particular aquellos, de tipo no curricular, como: 1) estrategias para organizar y atender de forma efectiva las múltiples demandas que su rol conlleva y 2) aspectos relativos a la dimensiones intra e interpersonales de su labor, sus componentes cognitivo-emocionales y las herramientas para poder abordarlos¹⁸⁶. Lo anterior a partir del proceso de maduración que no pocos LEC enfrentan, como el caso de la LEC de primaria, al asumir por primera vez una responsabilidad de dicha índole; y el relativo aislamiento en el que vivencian el mismo.

En el caso del servicio social educativo características como su brevedad, la rotación por ciclo escolar de las figuras educativas, en particular los LEC, y su carácter dual, son aspectos que a partir de lo analizado complejizan la consolidación de procesos vinculados a la identidad y práctica de los LEC; así como su convergencia a nivel institucional y comunitario. La brevedad del servicio social educativo resulta relevante en tanto que configura la temporalidad disponible para el desarrollo de los procesos entorno al mismo. En primer término implica una fuerte presión para que los LEC, en contraste con otros docentes¹⁸⁷, adquieran con celeridad el dominio de los repertorios requeridos para el ejercicio de su práctica. Aunado a dichas exigencias, las condiciones y procesos de adaptación bajo los cuales el servicio tiene lugar; propicia que este sea vivenciado, por los LEC, como un proceso muy demandante del cual no pocos desertan¹⁸⁸.

A su vez el periodo de un ciclo escolar, a partir de lo evidenciado, resulta insuficiente para que el LEC pueda: 1) adquirir los conocimientos necesarios respecto

¹⁸⁶ De acuerdo con Marchesi, la relación que tienen los docentes, de preescolar y primaria, con sus alumnos es determinante; a partir de ello propone la formación de los docentes noveles en estrategias para afrontar las tensiones emocionales de su labor (2010, p. 128). En el caso de la relación con los padres de familia de los alumnos, esta tiene fuertes implicaciones emocionales, de acuerdo con Cruz-Avedaño, su adecuado establecimiento, incide positivamente en el proceso de adaptación del LEC, así como en su motivación y capacidad para trabajar a lo largo del ciclo escolar (2016, pp. 121 y 130).

¹⁸⁷ En el caso de los estudiantes normalistas cuentan con un acercamiento, gradual y secuenciado, a la práctica docente a lo largo de sus cuatro años de formación. Durante los cuales deberán adquirir las competencias básicas para su labor (SEP, 2018, p. 40). Aunado a ello Day señala que el docente en promedio tarda tres años en adquirir su adaptación al rol (2007, p. 139).

¹⁸⁸ Un ejemplo de lo señalado, aparte de los mencionados en la investigación (pp. 102-105), puede encontrarse en Mijangos (2012, p. 3).

a sus alumnos, la localidad, el CONAFE y los procesos escolares; 2) construir en la práctica los repertorios requeridos para su labor y lograr el dominio de los mismos y 3) una vez conformados orientarlos hacia la mejora de su práctica y de los aprendizajes de los alumnos, durante un periodo relativamente suficiente, que permita identificar una mejora sensible en ambos¹⁸⁹.

La rotación de la mayoría de las figuras educativas por cada ciclo escolar; conlleva un reinicio a nivel institucional y comunitario de procesos que quizá con una mayor continuidad pudieran resultar más fructíferos. A nivel institucional la renovación de Capacitadores Tutores y Asistentes Educativos presenta implicaciones a los procesos de formación y acompañamiento de los LEC; en tanto que, los primeros, adquieren su rol a la par de capacitar y acompañar a los LEC, lo cual incide en la labor de estos últimos. A su vez la renovación por ciclo escolar de la mayoría de los LEC, a nivel institucional, conlleva procesos operativos vinculados a su incorporación y adaptación a las dinámicas institucionales y comunitarias, o de sustitución en los casos de deserción¹⁹⁰. A nivel comunitario la rotación de los LEC trastoca procesos de conocimiento, adaptación y organización que los alumnos, madres de familia y colectivos escolares entablan con ellos; los cuales pueden ser puestos en juego en favor de la labor de los LEC y el aprendizaje de los alumnos.

En complemento a lo expresado se puede señalar que el carácter dual del servicio social educativo, al ser de naturaleza institucional pero que requiere de la participación comunitaria para su ejercicio, genera una multiplicidad de demandas, en ocasiones contrapuestas, que el LEC debe atender y conciliar. Esto a partir de la diversidad de visiones de los distintos actores con respecto al LEC, su función y lo que de él se espera en su práctica. A la par los alcances y limitaciones de su posición, a partir de su relación, con dichos actores complejiza el proceso de articulación y

¹⁸⁹ En ese sentido coincidimos con lo señalado por Cruz-Avendaño (2016), en relación a la mayor eficacia lograda por los LEC de segundo año en varios aspectos de su práctica educativa a partir de la experiencia adquirida durante su primer año de servicio.

¹⁹⁰ Este último aspecto incide en los procesos de acompañamiento dirigidos a los LEC. Al tener que cubrir los Capacitadores Tutores y Asistentes Educativos aquellas localidades cuyos LEC se han dado de baja, lo cual posterga sus visitas de acompañamiento a los LEC a su cargo.

atención de las mismas¹⁹¹. Lo anterior es vivenciado por los LEC, en ocasiones, como un proceso dilemático respecto a su actuación ante ellas; lo cual incide en su desempeño, a partir de la claridad o falta de esta, con respecto a los aspectos a los que debe orientarse su práctica.

8.6.3. Posibilidades. Los elementos y condiciones propios de los jóvenes participes en el CONAFE; así como aquellos vinculados a su proceso de construcción como LEC brindan posibilidades factibles de fortalecer la educación comunitaria e incluso, de manera posterior, aquella otorgada por la Secretaría de Educación Pública.

En relación a la pertinencia cultural de la educación ofrecida por el CONAFE, esta puede ser fortalecida a través de la incorporación, en los procesos educativos, de los elementos culturales mayas de los cuales los LEC, en su mayoría, son portadores. Estos elementos son comunes, en cierta medida, con aquellos propios de sus alumnos, las madres de familia de estos y demás miembros de la localidad en la que prestan servicio; lo cual le otorga a los LEC cierta inteligibilidad cultural con respecto a sus alumnos y al entorno social que les rodea¹⁹². Dichos elementos culturales, aunque se desplieguen mayoritariamente fuera del ámbito educativo, resultan de significativos para docentes y alumnos lo cual se denota a partir de su interés por conocer respecto ellos¹⁹³. A su vez la permanencia de los LEC en las localidades y su constante convivencia con los miembros de esta. Les otorga una posición privilegiada para poder observar, conocer e incorporar a los procesos de enseñanza aquellas prácticas, conocimientos y creencias propias de la cultura de origen de los alumnos. Dichas acciones, de acuerdo con diversos autores, ofrecen oportunidades significativas de aprendizaje y propician procesos de reafirmación cultural en quienes son participes en

¹⁹¹ Ezpeleta (2006, p. 156) ahonda en este aspecto, al señalar la contraposición que en ocasiones se presentaba entre lo que esperaban los padres de los alumnos con respecto a la práctica de los entonces IC, a partir de sus creencias con respecto a la docencia, y lo propuesto por el entonces modelo de educativo comunitario. A su vez menciona como esta contraposición podía complejizarse a partir de la posición de poder que los padres tenían con respecto a los IC a partir de su mayor edad, la alimentación que les otorgaban y el rol de “supervisión” que, en particular el APEC, tenían para con los IC.

¹⁹² De acuerdo con Gómez-Zermeño el conocimiento de la cultura de origen de los alumnos es un elemento clave en la competencias interculturales desplegadas por los entonces IC en su labor (2010, p. 21)

¹⁹³ Se ahondo al respecto en el apartado de identidad étnica y práctica educativa.

ellos (INEE, 2015; Cutz-Medina, 2016; Hamel, Hecht, Erape Baltazar y Márquez Escamilla, 2018). No obstante, como se evidenció previamente, la generación de dichas acciones es poco probable si no se incorporan a los procesos formativos de los LEC los elementos y las experiencias que propicien la inclusión de su cultura de origen y la de sus alumnos en los procesos educativos.

Otro aspecto a tomar en cuenta, son los repertorios adquiridos por los LEC, durante su primer ciclo escolar en el CONAFE, así como los conocimientos, procesos organizativos y de vinculación que han construido en conjunto con el colectivo escolar y comunitario resultan activos valiosos a ser considerados. En ese sentido la continuidad de los LEC, durante más de un ciclo escolar, en la localidad asignada representa una posibilidad para afianzar y fortalecer los procesos educativos que en ella tienen lugar¹⁹⁴. Lo anterior resulta factible, en cierta medida, en tanto que para algunos LEC el poder continuar sus estudios a la par de permanecer en el servicio representa una alternativa significativa¹⁹⁵. De igual manera aspectos como: el compromiso construido con sus alumnos y miembros de la localidad; así como el interés de seguir apoyándoles representan factores motivacionales en dicho sentido.

En consonancia, a lo señalado, el LEC cuenta con una diversidad de elementos para afrontar con mayor efectividad su labor tales como: 1) el conocimiento que han desarrollado sobre los aspectos vinculados a su práctica, 2) el grado de dominio que han adquirido respecto a los aspectos básicos de la misma y 3) la validación social que han recibido a partir de su desempeño. En el caso del primero, le permite prever ciertos aspectos a considerar en su práctica, como las estrategias acordes a las características

¹⁹⁴ Cruz-Avendaño identificó que los Líderes Educativos Comunitarios después de un año de experiencia alcanzaban un cierto grado de profesionalización educativa, al haber formado un auto-concepto del rol docente y un mayor compromiso con los aprendizajes de sus alumnos. A su vez identificó en su práctica el despliegue de estrategias que propiciaban mayores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (2017, p.10).

¹⁹⁵ El CONAFE en 1980, 1997 y 1998 implementó mecanismos de continuidad de las figuras educativas en el servicio por más de un ciclo escolar (Moreno-Botello y Pansters; 2006, pp. 72 y 103). En la actualidad, el Sistema de Estudio a Docentes (SED) del CONAFE posibilita dicha opción a través de la figura de beneficiario solidario. El cual es un LEC, CT o AE que ejerce su beca, al estudiar en modalidades semi-escolarizadas, a la par de encontrarse en el servicio (CONAFE, 2016d, p. 167). No obstante lo anterior, el presupuesto otorgado para incorporar figuras de segundo año es una limitante en ese sentido.

de sus alumnos, y le brinda, en función de sus experiencias previas, referencias para orientarla. En el caso del segundo, le otorga la posibilidad de implementar con seguridad aquellos aspectos con mayor grado de dominio y centrar, con un mayor margen de acción, sus esfuerzos en fortalecer aquellos aún por consolidar¹⁹⁶. A su vez el reconocimiento social obtenido a lo largo del primer ciclo, le provee de mayores elementos para contar con el respaldo de los actores educativos; al momento de implementar aquellas prácticas o adecuaciones que considere necesarias en favor de una mejora educativa.

La formación profesional o aquella dirigida hacia ella es un elemento asociado a un mejor desempeño por parte de las figuras educativas. En el caso, atípico, de la LEC de preescolar su formación previa en Ingeniería, como se ha señalado, le otorgó elementos que favorecieron su práctica educativa¹⁹⁷. A su vez dicha formación, así como los aspectos que conlleva, tiende a ser identificada en forma positiva por los progenitores de los alumnos. En dicho sentido el CONAFE ha establecido estrategias tendientes hacia la incorporación de jóvenes con formación profesional en sus servicios educativos¹⁹⁸. En el caso de quienes aún no cuentan con ella una formación dual, hacia la profesionalización, representa una alternativa para el fortalecimiento de su práctica pedagógica¹⁹⁹. Un ejemplo de ello son los LEC que bajo la figura de beneficiarios solidarios cursan una carrera, principalmente en el área educativa, a la par de ejercer su servicio social. Esta interrelación es identificada, por distintos actores, como beneficiosa a partir de la retroalimentación y enriquecimiento que se da en ambos sentidos. No obstante, su adecuada vinculación es importante en tanto que el aumento de carga de trabajo puede incidir de manera no favorable en la práctica pedagógica de

¹⁹⁶ Se hace referencia a la reflexión que realizaron las LEC, partícipes en el estudio, respecto a las fortalezas de su práctica y aquellos aspectos a mejorar o adecuar en la misma ante futuras intervenciones docentes (pp. 212-215).

¹⁹⁷ Véase (p. 200).

¹⁹⁸ Ejemplo de ello es la estrategia de Asesores Pedagógicos Itinerantes (APIS); la cual incorpora a egresados de carreras de educación superior, en las áreas de docencia y educación, para que realicen asesorías personalizadas con los alumnos de primaria que presentan mayor rezago escolar (CONAFE, 2016d, p. 163).

¹⁹⁹ El establecimiento de convenios con instituciones de educación superior para la formación de sus figuras educativas refleja las acciones realizadas por el CONAFE en dicho sentido (ILCE, 2016).

los LEC.

Las posibilidades que otorga la construcción de la práctica e identidad de los LEC; en múltiples ocasiones trasciende su participación en el CONAFE. Al promover y reafirmar, como en los casos estudiados, en los jóvenes un interés profesional hacia la docencia. En el 2016 más del 50% de las figuras educativas del CONAFE que recibieron la beca, como contraprestación a su servicio, la utilizaron para realizar estudios en el área de la educación (ILCE, 2016). De acuerdo con lo aquí presentado y lo encontrado en otras investigaciones; se puede señalar que los LEC a partir de la experiencias y aprendizajes, pedagógicos y socio-comunitarios, adquiridos cuentan con un capital disponible que puede ser aprovechado en su formación e ingreso al campo profesional²⁰⁰. En el ámbito de la formación profesional, los LEC pueden aportar su saber experiencial en los procesos educativos en los que participen, lo cual puede propiciar un enriquecimiento de los mismos. En el ingreso al campo profesional, el auto-concepto con respecto a la docencia y las capacidades desarrolladas, en la experiencia comunitaria, podrían ser un recurso que al ponerse en acción favoreciera los procesos propios de la profesión en los que fuera participe. Entre ellos una mejor adaptación al rol docente, con las demandas que el conlleva, así como al contexto de práctica a partir de su experiencia previa en el CONAFE. A su vez el conocimiento práctico del modelo multigrado, les brinda un punto de partida quizá ausente en otros docentes, en la construcción de estrategias pedagógicas acordes a la organización escolar característica de la mayoría de las escuelas rurales; todo ello en favor de construir una educación con pertinencia y calidad de facto²⁰¹.

8.7. Recomendaciones

Para no pocos padres que habitan en localidades con escasa población infantil, los cursos comunitarios del CONAFE, son la única opción educativa ofrecida por el estado; esta falta de opciones representa una condición de desigualdad, en relación a

²⁰⁰ El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) señala los LEC han desarrollado conocimientos y actitudes que favorecerían su desempeño en caso de incorporarse profesionalmente a centros educativos rurales (ILCE, 2016).

²⁰¹No obstante los argumentos presentados, la investigación sobre los efectos de la experiencia en el CONAFE en la práctica educativa de docentes en el servicio profesional es un área aún por ser investigada.

quienes habitan en otros centros poblacionales, y un dilema no fácil de resolver: el aceptar el servicio educativo del CONAFE, representa la oportunidad de acceder a la educación en sus propias localidades, y con ello evitar los costos y riesgos que implicarían el traslado de niños y jóvenes a centros educativos distanciados de su lugar de residencia, pero en la mayor parte de las veces bajo condiciones de desventaja material, operativa y educativa con respecto a otros centros. Aunado a ello el aumento de responsabilidades materiales y de participación, para con el LEC y el centro escolar, son consideradas como nuevas demandas a afrontar. A la par los jóvenes que participan como LEC afrontan el desafío de tener ejercer su práctica educativa, aun contando con el apoyo de la comunidad escolar, bajo múltiples condiciones adversas.

Si bien en el caso observado tanto LEC como la mayoría de las madres de familia y alumnos expresaron cierto grado de satisfacción por la educación otorgada por el CONAFE, ello no deja de lado las limitantes que está aún presenta para sus implicados. La atención de las condiciones que propician estas limitantes es una acción, a nuestro juicio, de justicia mínima para aquellos quienes, en pos del derecho a la educación, tienen que asumir, de manera conjunta, gran parte de las responsabilidades que le corresponden al estado mexicano.

Bajo ese tenor en los siguientes párrafos presentamos una serie de recomendaciones; tendientes a fortalecer la identidad y práctica de los LEC así como las condiciones vinculadas a estas, en espera que reflejen alternativas factibles en favor de quienes construyen en gran medida la educación comunitaria.

8.7.1. Identidad y procesos formativos del LEC. Las motivaciones de los jóvenes para vincularse al CONAFE pueden encontrar razones similares: la oportunidad de continuar sus estudios a través de la beca, el poder experimentar la experiencia de ser docente, apoyar económicamente a su familia o adquirir independencia. Sin embargo; las trayectorias, disposiciones y capacidades personales para ello resultan tan diversas como los LEC mismos. Bajo ese panorama el conocimiento de dichos elementos y su consideración en cada una de las fases del trayecto de los LEC en el CONAFE resulta indispensable.

Como ya se ha señalado, la forma en que tenga lugar el proceso de contraste y

resignificación entre las representaciones y disposiciones previas que los LEC poseen con respecto a la docencia y la experimentación real de esta resultan relevantes en la adaptación y aceptación de su rol; lo anterior, hace necesario acciones institucionales que coadyuven a dicho proceso. En ese sentido el conocimiento de las primeras por parte de quienes serán sus formadores en el CONAFE y el acercamiento guiado de los aspirantes a LEC a lo que será su futura práctica educativa representan vías hacia ello.

Acciones desde el proceso de selección de los aspirantes a LEC como las visitas guiadas a los Centros Educativos Comunitarios; la visualización *in situ* y entrevista con los LEC respecto a las distintas facetas de su práctica así como la reflexión en torno a lo que esta implica; permitiría ampliar la perspectiva de los aspirantes a LEC con respecto al servicio social educativo y las capacidades y disposiciones que tendrían que desarrollar para poder ejercerlo. A la par la identificación desde el proceso de selección, por parte de las figuras educativas y personal del CONAFE, de las representaciones, disposiciones y capacidades con las que los aspirantes a LEC cuentan para afrontar el servicio social educativo otorga insumos para orientar la formación inicial y continua de cada uno de los LEC²⁰².

En el proceso de asignación, resulta indispensable recuperar y considerar en primera instancia las representaciones y disposiciones de los aspirantes a LEC, con respecto al programa y el tipo de localidad con el que se identifican para realizar su servicio, en tanto que estos resultan relevantes en el proceso de adaptación al rol, a partir de la movilización que propician o no de los recursos personales en dicho sentido²⁰³.

Bajo esa óptica se propone la incorporación en la formación inicial de diversos aspectos: En primera, en la línea de identidad institucional, la realización de actividades que propicien la reflexión y contraste entre las aspiraciones a lograr por los futuros

²⁰² Se propone al diagnóstico de estos aspectos, desde el proceso de selección, como un instrumento que apoye al cumplimiento de los fines de la formación inicial de los LEC y de los principios pedagógicos del ABCD, en particular el cuarto, el cual enuncia: "...brindar apoyo personal, adecuado a la situación particular de cada estudiante, según sus posibilidades, disposición y estilo de razonamiento propio..." (CONAFE, 2017b, p. 51).

²⁰³Se apunta el caso de la LEC de primaria quien encontró en la asignación a un programa distinto al esperado un elemento que agrego complejidad al proceso de adaptación a su nuevo rol (Véase p. 137).

LEC a lo largo de su servicio social educativo, las fortalezas y áreas de oportunidad que aportarán al mismo y las demandas reales que este les implicara. Esto a través de la presentación de casos o testimonios correspondientes a situaciones propias de la práctica educativa comunitaria y la identificación de las dudas o inquietudes de los futuros LEC con respecto a cómo afrontarlas. Como producto de las actividades señaladas se propone la realización de un plan de acción, elaborado en conjunto entre aspirantes y formadores, el cual articule los aspectos anteriormente señalados a fin de fortalecerlos, de forma personalizada, en cada uno de los momentos de la formación²⁰⁴. En segundo término, dada la importancia que las relaciones con los alumnos y padres de familia revisten para la construcción de la identidad de los LEC; se plantea, el abordaje, en las líneas de fortalecimiento del aprendizaje y participación en la comunidad, de las características de aquellos, las expectativas y concepciones que guardan con respecto al rol del LEC y la educación comunitaria así como las estrategias para entablar procesos de colaboración y resolución de conflictos que se pudieran presentar a lo largo del servicio social educativo. Lo anterior con el objetivo de reducir la incertidumbre de los futuros LEC respecto aquellos aspectos que se le presentaran en la práctica, en su relación con cada uno de ellos, a la par de brindarles marcos de referencia desde donde orientar su práctica inicial²⁰⁵. Por último, se considera el trabajo, a través de la línea de desarrollo personal, de aspectos relativos a las dimensiones psico-sociales de la práctica educativa comunitaria, tales como: el desarrollo de capacidades de empatía, comunicación, resiliencia emocional, autodisciplina y organización que les permitan afrontar las demandas y desafíos inherentes a esta.

En la etapa de servicio, el apoyo de los padres de familia de los alumnos es uno

²⁰⁴ El plan de acción propuesto, englobaría al plan de fortalecimiento académico, en tanto que abordaría aquellos aspectos a fortalecer en los futuros LEC con respecto a sus capacidades en lo pedagógico, académico y socio-personal para la adecuada gestión de su rol. El carácter co-construido del mismo se propone como un elemento que incentive, en los futuros LEC, la construcción de sentido con respecto a los diversos momentos de la formación inicial y los aportes que pueden otorgar a su futura práctica.

²⁰⁵ Se alude a la importancia de abordar estos aspectos en la formación inicial a partir de las dificultades manifestadas en la práctica, por parte de las LEC participantes en el estudio, a partir de su desconocimiento (pp. 138 – 141).

de los elementos que más favorecen la permanencia y compromiso de los LEC²⁰⁶. En ese sentido el establecimiento de reuniones periódicas, visitas de seguimiento por parte del personal del CONAFE y difusión de materiales que les brinden, a los primeros, estrategias con respecto a cómo apoyar y orientar a los LEC a largo de su servicio social son acciones en favor del proceso de adaptación de estos a su rol educativo.

Las vivencias, preocupaciones, problemáticas, así como los logros y proyectos a realizar son aspectos que desean ser comunicados por los LEC, a sus compañeros y formadores, para la atención o reconocimiento de los mismos. La apertura de espacios, en las visitas de seguimiento y reuniones de formación, para su expresión así como para su trabajo en lo pedagógico y logístico fortalece en los LEC el sentido de ser tomados en cuenta así como sus necesidades. A su vez la incorporación de estos elementos a los procesos formativos puede propiciar una mayor participación a partir de la validación que los LEC hacen de los mismos a partir de su saber experiencial²⁰⁷

Otro aspecto relevante en la identificación de los LEC con su rol es el sentirse parte de su grupo de pares. Ya que ello fortalece su redes de vinculo y apoyo, ante los desafíos y dificultades a afrontar a lo largo del servicio. En contraste, el sentirse fuera de su grupo de pares, propicia una mayor desconfianza e inseguridad en ellos²⁰⁸. De acuerdo a lo observado, son los periodos de formación inicial intensiva y de formación intermedia en los cuales se propician condiciones para ello. No obstante, es durante el ciclo escolar en la cual estas disminuyen a partir del relativo aislamiento que los LEC vivencian, de sus pares, en su estancia en la comunidad. Es por ello que una forma de fortalecer el sentido de identificación y pertenencia de los LEC, al colectivo que conforman. Es a través de actividades que promuevan la comunicación y convivencia continua, entre ellos y otros jóvenes que han participado en el CONAFE, a lo largo de

²⁰⁶ Véase (p. 141) y Cruz-Avendaño (2016; p. 121).

²⁰⁷ De acuerdo con Mercado, el saber experiencial es el conjunto de representaciones adquiridos por los docentes en su práctica a través de los cuales interpretan, comprenden y orientan su práctica cotidiana así como juzgan la pertinencia o no de su formación y de los cambios introducidos en los programas o métodos (2002, p. 22).

²⁰⁸ Esta situación se hizo patente, en uno de los casos observados, a partir de un periodo de distanciamiento entre una de las LEC y sus compañeros; lo cual derivó en la manifestación de una sensación de aislamiento e inseguridad por parte de ella con respecto a su práctica.

su servicio social²⁰⁹.

En particular, la incorporación de actividades con jóvenes que han participado en CONAFE puede ser una alternativa a ser explorada²¹⁰, a partir de los siguientes puntos: 1) el ser ellos, en cierto sentido, una representación de lo que los LEC aspiran: al ser jóvenes que han concluido el servicio y que realizan sus estudios a nivel superior; 2) el contar con experiencias y conocimientos que pudieran resultar significativos para los LEC al ser acorde a sus necesidades o vivencias²¹¹; y 3) la forma en que estas interacciones pueden ser experimentadas por los LEC a partir de que en ellas no media una jerarquía institucional.

8.7.2. Condiciones, procesos formativos y práctica educativa del LEC. La consideración de los contextos culturales en los cuales la educación comunitaria tiene lugar; de los padres de familia a partir de su participación en su sostenimiento y operación; y de las características particulares del proceso de formación de los LEC en la práctica; delinean aspectos a considerar, a nivel institucional, entorno a los procesos y condiciones a promover a fin de favorecer su convergencia y articulación en pos de la construcción de una educación, que pueda ser juzgada por sus propios protagonistas como pertinente y de calidad.

Como se ha señalado la distancia entre los elementos culturales ofrecidos por los servicios escolares del CONAFE y aquellos propios de la localidad; deja de lado oportunidades de aprendizaje para los alumnos y para la mejora de la gestión de los centros educativos comunitarios. La implementación de acciones a nivel logístico, curricular y pedagógico puede establecer condiciones a fin de reducir la brecha

²⁰⁹En las reuniones de formación continua se observó la importancia que los LEC le otorgan a las actividades en las que pueden compartir sus experiencias, ya que estas les permiten identificarse entre sí, al encontrar que la mayoría comparte problemáticas y vivencias comunitarias similares.

²¹⁰ En comunicación oral un ex instructor comunitario me señaló; que hace 8 años por iniciativa propia y con el apoyo de la entonces coordinadora de la región, realizaron él y un grupo de ex figuras educativas un acompañamiento a la formación inicial de los entonces Instructores Comunitarios con el fin de apoyar en esta.

²¹¹Lo anterior se argumenta a partir de la importancia que el conocimiento de la localidad y sus condiciones específicas tiene para la construcción de la práctica de los LEC; y la dificultad existente para que los CT y AE cuenten con la información contextual suficiente para poder orientar la misma; En ese sentido, la experiencia y conocimiento de los jóvenes que han participado previamente en esas localidades puede ser un aporte valioso a los LEC y su práctica así como a los procesos de asesoría a ellos dirigidos.

existente. A nivel logístico el establecimiento de mecanismos que permitan la definición de la modalidad del servicio; rural, indígena o migrante, a partir de criterios más amplios y participativos, en relación a los actuales, como la autodeterminación de los habitantes para elegir la modalidad que consideren más pertinente a las características de su cultura y modos de vida²¹².

En el plano de lo curricular a través de la inclusión, en el modelo ABCD, de contenidos y actividades que retomen lo propio de la localidad; personas, saberes, características e historia; como elementos detonadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados a través de la tutoría²¹³. En ese sentido el CONAFE puede retomar y refuncionalizar acorde a su marco actual experiencias previas, como la de dialogar y descubrir, en las cuales las secuencias didácticas, eran desarrolladas en su mayoría, a partir de elementos de la vida y entorno cotidiano de los alumnos.

En lo referente a lo pedagógico, establecer en la formación y práctica de los LEC procesos que les permitan reflexionar sobre su propia cultura de origen, la de sus alumnos y del contexto; así como de las oportunidades que, su incorporación a los procesos pedagógicos, puede aportar a su práctica y a los aprendizajes de sus alumnos. En consonancia es requerido el formar a los LEC en conocimientos y estrategias que les permitan incluir los aspectos señalados a su práctica pedagógica. En ese sentido se propone el trabajo, en la formación de los LEC, de aspectos relativos a la cultura y características de las localidades en las que realizarán su servicio; así como de estrategias para la recopilación y vinculación del conocimiento comunitario con el modelo ABCD a través de su participación así como de los actores comunitarios²¹⁴.

La relación establecida con los alumnos y, en particular, con madres de familia resulta fundamental para los LEC, en varios sentidos; en el pedagógico, al ser los co-

²¹² La presente se propuesta se basa en los criterios; de autodeterminación de los pueblos indígenas; así como de igualdad a partir de la promoción de una educación bilingüe, intercultural y promotora de su herencia cultural; señalados en el inciso A y B del artículo segundo constitucional (Const., art. 2; 2019)

²¹³ Se retoma lo anterior a partir de que únicamente en dos UAA se identificó el trabajo de aspectos relativos a la cultura maya (p. 145).

²¹⁴ En el apartado de identidad étnica y práctica educativa, se expresa el interés que las LEC y alumnos manifestaron por conocer más sobre su cultura de origen, la maya. No obstante, el desconocimiento de estrategias para incorporarlo al proceso educativo fue una de limitantes para concretar dicho interés.

constructores de su práctica educativa a la par de sancionar y retroalimentar a esta; en el social, al ser con quienes establece mayores vínculos al interactuar de manera más constante y; en lo material, al ser quienes les otorgan el sustento alimenticio y de resguardo durante su estancia en la comunidad; a la par de ser quienes en gran medida sostienen la operación los centros educativos comunitarios. Es en ese sentido que su labor y apoyo a los LEC resulta fundamental. Sin embargo, existen condicionantes, como la falta de recursos o en algunos casos el contraste entre las necesidades comunitarias y las institucionales, que constriñen sus posibilidades para ello.

El caso del incumplimiento de la alimentación al LEC; si bien no fue observado en la localidad de estudio, si fue referido por una de las figuras educativas como algo que sucede en otras localidades²¹⁵; es un aspecto que incide en su práctica y en la relación comunitaria²¹⁶. Una propuesta para subsanar dicha dificultad es la gestión por parte del CONAFE, ante instancias gubernamentales o privadas, de la distribución a nivel local de apoyos alimentarios para los LEC; en particular para aquellos que realizan su servicio en localidades con alta inseguridad alimentaria. Esta acción; a nuestro parecer, puede fortalecer las dinámicas de colaboración generadas entre los LEC y los padres de familia; a la par de otorgarles a estos últimos, un respaldo en caso de recibir visitas de acompañamiento por parte de otras figuras (Capacitadores Tutores, Asistentes Educativos y Caravanas Culturales).

Como ya se ha señalado, en el apartado de limitaciones, la insuficiencia de materiales didácticos así como de limpieza; a la par del mantenimiento de la infraestructura de los centros educativos comunitarios representan necesidades a ser afrontadas por las madres y padres de familia así como por los LEC. Lo anterior, les implica una atención, esfuerzo y movilización de recursos que en no pocas ocasiones resultan insuficientes para su resolución. Una tarea a realizar a nivel institucional y

²¹⁵ La API de Komchén me señaló que en su otra localidad de asignación era común que no le brindaran alimentación al LEC y a ella; por lo cual debían organizarse para llevar su alimentación a la localidad.

²¹⁶ En los diez años que fungí como Coordinador Académico de CONAFE pude observar que el incumplimiento de la alimentación era un aspecto que generaba controversia en las localidades. En algunas ocasiones asistí a reuniones comunitarias en las que se buscaba exigir a alguna madre de familia el cumplimiento de esta obligación, a pesar de sus carencias para ello. En las localidades en las que se presentaba esta situación no era infrecuente la deserción de los LEC.

gubernamental en ese sentido es el establecer los mecanismos de asignación y gestión de recursos que garanticen la atención de los aspectos señalados²¹⁷. Lo anterior coadyuva a la labor de los LEC y al cumplimiento de los preceptos establecidos por el propio estado mexicano en el artículo tercero constitucional²¹⁸.

A partir de sus características la articulación entre el CONAFE y los miembros de las localidades que atienden es una de sus fortalezas. No obstante, esta relación aún encuentra áreas de oportunidad. En particular la ampliación de canales de comunicación entre las coordinaciones regionales y los padres de familia, en especial, aquellos no pertenecientes a la APEC. Ello con la finalidad de conocer sus perspectivas sobre el servicio y favorecer la coordinación al interior de la comunidad escolar. A su vez la consideración de las solicitudes de los padres de familia, como la reasignación de los LEC a la localidad para un segundo año o la atención de alguna necesidad de material, son aspectos que fortalecen la disposición de la localidad para con el CONAFE y favorecen una mejora educativa.

El ejercicio de la práctica, como ya se ha señalado, es un elemento fundamental en la construcción de la identidad y quehacer de los LEC. Bajo esa premisa se considera a la orientación de los procesos formativos así como de las condiciones curriculares y materiales de acuerdo a las necesidades identificadas para su mejora.

En lo relativo al aprendizaje de la práctica un aspecto identificado, en la investigación, fue la preponderancia de los elementos obtenidos en el trabajo directo con los alumnos en contraste con aquellos adquiridos en la formación ofrecida por el CONAFE. En ese sentido una limitante del proceso de aprendizaje experiencial fomentado en la formación inicial intensiva y permanente fue la escasa consideración

²¹⁷ Durante mi estancia en CONAFE una alternativa, si bien no suficiente, que identifique para allegar recursos a los centros educativos comunitarios, fue la participación en programas como el de escuelas de calidad. El cual otorgaba recursos para adquirir materiales didácticos, bibliográficos, tecnológicos y en menor medida para mantenimiento de infraestructura. Sin embargo, la complejidad y carencia de recursos materiales y humanos para ejercer y comprobar los gastos ejercidos, de acuerdo a los lineamientos del programa, así como para trasladar los materiales a las localidades; representaron limitantes para la incorporación de más centros al programa.

²¹⁸ El artículo tercero constitucional en su párrafo tercero señala: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Const., art. 3, 2019).

de las condiciones reales en que la práctica de los LEC tendría lugar; esto al enfatizarse la experiencia de la tutoría a través de su vivencia bajo el rol de tutor-tutorado²¹⁹. Lo anterior limitó el acceso de los LEC a conocimientos centrales para su práctica como las características cognitivas y conductuales propias de la edad de quienes serían sus alumnos y los aspectos de enseñanza a considerar con base a ello²²⁰. En ese sentido una formación que enfatice el aprendizaje situado, a través de prácticas en comunidad o reuniones de microtutoría²²¹, de acuerdo a lo señalado por Lave y Wenger (1991), brinda la doble posibilidad de aprender la tutoría en la práctica a la par de vivenciar las condiciones particulares de la misma.

Otro aspecto identificado, a lo largo de la investigación, fue el sentido de servicio personal de la docencia ejercida por los LEC²²²; en tanto que esta no solo les implicó el uso de conocimientos técnicos sino de recursos socio-emocionales y la construcción de un compromiso ético para con sus alumnos y su bienestar²²³. Los elementos anteriores resultan fundamentales en un proceso co-construido como la práctica educativa de los LEC; en la cual la disposición y cooperación de los actores implicados, en particular los alumnos, es necesaria para su adecuada consecución. Los aspectos señalados denotan que si bien es necesario la implementación de estrategias de formación que garanticen el dominio de las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) por parte de los LEC; estas deben incluir de forma complementaria y vinculante actividades para la comprensión de cómo logramos aprender significativamente, en

²¹⁹ En el caso de la formación inicial y permanente el trabajo de tutoría se realizaba entre CT-LEC o LEC-LEC, quienes cuentan con una formación académica y características cognitivas y conductuales que distaban de ser similares a las de los alumnos de los LEC.

²²⁰ Este aspecto coincide con lo señalado en Cruz-Avendaño (2017, p. 8) como una limitante de los procesos formativos recibidos por los LEC.

²²¹ La reunión de micro-tutoría es una modalidad de trabajo en la que LEC's de localidades cercanas se reúnen con el Capacitador Tutor o Asistente Educativo en un centro educativo comunitario específico para trabajar de forma colaborativa una o varias necesidades pedagógicas. Esta puede ser implementada en lugar de la reunión de tutoría en la coordinación regional.

²²² Emilio Tenti Fanfani define a la docencia como un servicio personal; en tanto que en su ejercicio no basta con el conocimiento técnico especializado sino que implica aspectos emocionales, de personalidad y éticos (Tenti-Fanfani, 2009, p. 39).

²²³ En el apartado de aprendizajes (capítulo 6) y en el correspondiente a servicio social educativo: aportes y resignificaciones (capítulo 7) se presentan distintos elementos socio-emocionales y de compromiso adquiridos por los LEC en su práctica, los cuales a su vez consideraron como fundamentales para la misma.

particular los procesos socio-emocionales implicados²²⁴, así como para el desarrollo de las competencias necesarias para fomentarlo. El trabajo de los aspectos señalados, a nuestro parecer, brindará a los LEC herramientas para orientar las disposiciones personales construidas hacia sus alumnos, a través de la práctica, hacia la construcción de mejores condiciones de aprendizaje para estos²²⁵.

En consonancia a lo encontrado en otras investigaciones (ILCE, 2016b; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2018) se identificó la dificultad que presentaban los LEC para organizar la tutoría de las UAA bajo los principios del ABCD. En particular, lo referente a garantizar el encuentro cara a cara y acompañamiento personal del tutor al tutorado²²⁶. De acuerdo con lo observado en campo los aspectos que condicionaban esta posibilidad fueron: la cantidad de alumnos, si estos estaban habilitados o no para tutorar y de manera especial la falta de dominio de la lectura por parte de algunos de ellos. En ese sentido se hace necesario el trabajo, en la formación inicial y permanente, de actividades para el diseño y organización de la intervención docente de los LEC, y en particular en el trabajo de las UAA, de acuerdo de las características y necesidades de su grupo²²⁷. De tal forma que, a través de estas, el LEC identifique las posibilidades pedagógicas del modelo, sus limitaciones y en su caso, las alternativas para su compensación.

Si bien los aspectos administrativos son elementos inherentes al rol del LEC, véase pp. 125-126, el énfasis que se realiza de estos en las reuniones de tutoría limito

²²⁴ De acuerdo con Marchesi las emociones son tendencias hacia la acción; las cuales se construyen en el contexto social, cultural y político en el que las personas se desenvuelven. En el caso de los profesores la comprensión que logran de estas, las propias y las de sus alumnos, les permite encontrar estrategias para afrontar con acierto y satisfacción las situaciones propias de su labor (2010, p. 128).

²²⁵ Se alude al afecto señalado por parte de ambas LEC hacia sus alumnos y la dificultad observada, en uno de los casos, para articular en la práctica, acorde a lo esperado, los aspectos técnicos y emocionales de la misma.

²²⁶ En el caso de ambas LEC se observó una tendencia a trabajar actividades en forma grupal y en el caso de la LEC de primaria a realizar la tutoría individualizada a la alumna de segundo año que se encontraba en proceso de adquisición de la lectura (Ver pp. 168).

²²⁷ Lo anterior incluye las orientaciones para organizar la red de tutoría de tal forma que permita el acompañamiento personalizado; la forma en que este atenderá a los intereses y necesidades de los alumnos, incluyendo la adquisición de la lectura y escritura; y la forma en que esta será monitoreada por el LEC.

su formación pedagógica e incidió en su motivación²²⁸. A su vez la estructura jerárquica identificada en estos espacios, tanto en la decisión de las temáticas a trabajar así como en su proceso de operatividad, contrasta con el carácter colaborativo propuesto por el modelo de ABCD. Una propuesta surgida a partir de lo comentado por los LEC es el trabajo en micro-tutoría; en tanto que esta enfatiza el trabajo en lo pedagógico, a la par de generar un clima de confianza y colaboración a partir del trabajo y retroalimentación vivenciada entre pares²²⁹. A su vez la reducción de los procesos administrativos asignados a los LEC (en lo relativo a reportes logísticos, de infraestructura, mobiliario y procesos interinstitucionales) puede ser llevada a cabo a través de la elaboración de dichos registros desde las coordinaciones regionales o Delegaciones del CONAFE. Lo anterior generaría condiciones más adecuadas para orientar la formación y práctica de los LEC a los aspectos educativos de la misma.

En lo referente a las condiciones materiales imperantes en los centros educativos comunitarios se observó que estas constriñen la práctica educativa de los LEC. En ese sentido el alcance y eficiencia de esta, si estas carencias no son atendidas, se encontrara lejos de otorgar las oportunidades de equidad en el aprendizaje; señaladas por el artículo tercero constitucional y por el mismo modelo educativo del CONAFE. Bajo esa responsabilidad es necesaria la atención de las necesidades bibliográficas, didácticas y de infraestructura de los centros educativos comunitarios a través de la asignación y gestión de recursos para ello²³⁰.

Por último se enfatiza como aspecto fundamental la necesidad del incremento del apoyo económico otorgado a los LEC; a lo largo del servicio social educativo y en su posterior fase de beneficiarios. Lo anterior a partir de que los LEC durante el servicio

²²⁸ Este aspecto fue identificado por la LEC de primaria y la Capacitadora Tutora (pp. 135-136) lo cual coincide con lo señalado en otras investigaciones (Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2016; ILCE, 2016b)

²²⁹ En diciembre de 2017 las LEC participen en el estudio asistieron a la reunión intermedia; de la cual una parte se trabajó en la modalidad de micro-tutoría en su localidad de servicio. Las LEC valoraron esta experiencia como positiva al poder convivir e identificarse con sus compañeros y sus problemáticas. A su vez recibieron con más confianza y apertura la retroalimentación que sus pares realizaron de su práctica al identificarlos como iguales.

²³⁰ Se enfatiza en particular la necesidad allegar a los centros educativos comunitarios el material bibliográfico que responda a las necesidades de investigación planteadas por el modelo ABCD así como el material didáctico y de papelería suficiente para su utilización a lo largo del ciclo escolar, ya que sin ellos el LEC no cuenta con las condiciones mínimas para poder realizar su labor con eficacia.

deben afrontar diversas necesidades; ya sea de transportación, alimentación, de material didáctico, de apoyar económicamente a su familia e incluso de auto sustento; con el exiguo apoyo económico con el que cuentan. A su vez en la etapa de beneficiario la insuficiencia de la beca otorgada mensualmente por el CONAFE para solventar sus estudios; a no pocos les implica la realización de otras actividades para obtener el recurso económico necesario ²³¹. En ambos casos esta carencia puede generar condiciones que propicien la deserción. La atención de esta como de las demás necesidades señaladas; se plantea no solo desde su dimensión práctica sino desde el imperativo de correspondencia ética al que el compromiso y labor ejercida por estos jóvenes obliga. Las recomendaciones aquí vertidas son una modesta aportación en ese sentido.

8.8. Aspectos metodológicos: alcances, limitaciones y futuras alternativas de estudio

El analizar el proceso de construcción de la práctica e identidad de los LEC del CONAFE en Yucatán desde dos casos diferenciados, uno típico y otro atípico, en un contexto institucional y comunitario similar permitió identificar las semejanzas y contrastes existentes entre ambos procesos así como los elementos y condicionantes que le otorgaron su matiz particular a cada uno de ellos. A través de este análisis, basado en teorías socio constructivistas, se pudo valorar el carácter interdependiente y dinámico de estos constructos. Al ser la identidad un marco de orientación de la práctica y está un elemento constructivo de la identidad, todo ello dentro de un contexto socio-histórico específico que establece constreñimientos y posibilidades a ambas. En este sentido los datos presentados permitieron reafirmar el papel de la identidad del LEC como punto de partida y llegada de su práctica educativa. En el caso primero al otorgarle a los LEC los aprestos y sentidos para poder ejercer esta. En el segundo al incorporar los elementos surgidos de aquella que por su significatividad, ya sea por similitud o contraste, fueron susceptibles de ser apropiados. Lo cual generó procesos

²³¹ En comunicación oral una ex figura educativa del CONAFE me planteo que una estrategia para aumentar el monto de las becas; sería la eliminación del finiquito que el CONAFE otorga a los beneficiarios que han concluido sus estudios y no ejercieron la totalidad de su beca. La reorientación de este recurso al ejercicio efectivo de la beca sería una alternativa para su aumento.

de reforzamiento, ruptura o rearticulación con elementos identitarios previamente adquiridos²³²

A su vez la presente investigación abordó las identificaciones, conocimientos, acciones y participaciones vinculadas a la práctica educativa e identidad de los LEC, esto, desde la perspectiva de los distintos actores. La observación en campo y la recopilación de la información, oral y escrita, sobre los procesos interactivos entablados por las LEC, dio lugar a la identificación de las semejanzas y diferencias existentes entre dichas representaciones y las prácticas manifestadas. Con base a ello se analizó el proceso intersubjetivo a través del cual las LEC, mediante la interacción cotidiana, (re)construyeron los significados y acciones atribuidos, de manera personal y social, a su práctica e identidad como LEC. Las características de ambos casos ilustran los alcances y límites de la agencia de los LEC en dichos procesos, sus rasgos distintivos así como el aporte y sanción social vinculada a la construcción de los mismos.

El análisis de la trayectoria académica y étnica de las LEC así como de sus aspiraciones futuras abrió la posibilidad de interpretar su práctica educativa como un proceso dinámico en el cual confluían las experiencias pasadas, las proyecciones futuras y los condicionantes, socio-estructurales, presentes en la misma. Bajo esta óptica se pudo apreciar el posible origen de determinados repertorios los cuales permanecieron o se transformaron, en distintos grados, a lo largo de su práctica educativa a partir de los siguientes aspectos: 1) la valoración otorgada por las LEC a estos, 2) su reafirmación o no en la práctica y 3) los aprendizajes adquiridos por las LEC a través de esta. A su vez el abordaje desde una perspectiva histórica de la educación dirigida a los pueblos indígenas en México así como del CONAFE y sus figuras educativas brindó las referencias necesarias para ubicar a la práctica educativa e identidad de las LEC dentro de procesos más amplios. Lo aspectos señalados,

²³² Hago referencia a los datos presentados en el capítulo VII. Un ejemplo de los procesos señalados fueron las (re)significaciones generadas por las LEC, a partir de su participación en CONAFE, con respecto a la enseñanza y las prácticas que la conforman. En ellas se observan persistencias, modificaciones y exclusiones con respecto a concepciones previas al respecto así como su manifestación a través de la práctica educativa.

brindaron elementos de juicio, para identificar los procesos de asimilación cultural presentes en la trayectoria académica de las LEC; la reproducción de estos en su práctica educativa y las condicionantes a nivel macro y micro que las propiciaron.

La información recopilada, a su vez, permitió identificar aquellos aspectos que distinguen al proceso de construcción de práctica e identidad de los LEC con respecto al vivenciado por otros colectivos docentes. En primera, es su construcción en la práctica misma; la cual se desarrolla, en la mayoría de los casos, sin una formación profesional que le sirva de base. Otra característica, es su celeridad lo cual implica un mayor presión a los LEC para adquirir los repertorios que requerirá su práctica, lo cual implica un mayor riesgo de no apropiación del rol. La preponderancia de los alumnos y madres de familia como (co)constructores de su práctica e identidad docente a partir de aspectos como: 1) la constante interacción con ellos, 2) su rol en el sostenimiento y operación de la educación comunitaria, 3) los vínculos que los LEC establecen con ellos y 4) el escaso seguimiento institucional a su práctica, no obstante los límites y sanciones que pudiera otorgar a esta. La importancia que la disposición y compromiso representan en el proceso de la construcción de la práctica e identidad de los LEC a partir de la identificación social e institucional que se hace de estas con dicho rol. Por último, la significatividad que es otorgada por los LEC a la experiencia del servicio social educativo y la transcendencia de esta en sus proyecciones futuras y otros ámbitos de su vida social. Los argumentos hasta aquí vertidos exponen las estrategias desplegadas, los hallazgos obtenidos y sus alcances en la búsqueda de comprender los procesos de construcción de la práctica e identidad de los LEC; conscientes de su insuficiencia para abordar la totalidad de aristas que conforman dichos constructos nos lleva a exponer en los párrafos siguientes sus limitaciones y las probables alternativas de estudio que los complementen.

Los planteamientos desarrollados a lo largo del texto si bien pueden orientar en la comprensión sobre la forma en que se construye la práctica educativa de los LEC así como la identidad a ella vinculada existen elementos que alejan una posible generalización de las mismas:

- 1) El carácter particularista del estudio, en el cual se privilegió ahondar en los

casos elegidos en detrimento de la representatividad estadística que estos pudieran ofrecer, en relación con la diversidad existente de contextos y entramados sociales en los cuales distintos LEC participan.

2) La dinámica y constante cambio en los modelos y condiciones institucionales que inciden en la práctica de los LEC. Los cuales tienden a ser más contrastantes en los momentos de una coyuntura política o institucional.

3) Las particulares diferencias que pudieran existir en como vivencian, estos procesos, los LEC que participan en la modalidad indígena a partir de la diferencia en contextos y necesidades implicadas a su práctica educativa.

No obstante, estas limitantes el trabajo brinda elementos para la comprensión de la construcción de la práctica educativa e identidad de los LEC, más allá de la singularidad de cada caso, dentro de los marcos comunes compartidos por la mayoría de quienes participan en el CONAFE²³³. Tales como la búsqueda de continuar con la formación profesional y académica; el breve periodo formativo precedente a la incorporación a la labor educativa; el relativo aislamiento y escasez de asesoría, in situ, en la que construyen su práctica; la diversas carencias y necesidades a las que se enfrentan en su ejercicio y la importancia de los alumnos y los familiares de estos a lo largo de su participación en el CONAFE.

A lo largo de la investigación surgieron distintos elementos vinculados a la práctica de los LEC los cuales dado los alcances de los propósitos de esta investigación fueron poco abordados. En ese sentido puedo señalar dos que resultan relevantes por sus implicaciones: 1) los procesos socio-emocionales presentes en las interacciones establecidas por los LEC con sus alumnos y los familiares de estos así como sus implicaciones para su práctica educativa y; 2) los condicionantes psico-sociales asociados a la permanencia y adecuado desempeño de los LEC en el servicio social educativo.

En lo referente a futuras investigaciones, dado la naturaleza cualitativa del estudio realizado se propone el análisis de los fenómenos aquí tratados desde otras

²³³ Un argumento en ese sentido es la concordancia de aquellos hallazgos centrales en la investigación con aquellos presentados en otros estudios realizados en contextos y temporalidades distintas.

posturas metodológicas las cuales permitan contrastar y ampliar los hallazgos aquí obtenidos. Una alternativa que pudiera resultar fructífera en ese sentido es la realización de diversos análisis desde la perspectiva e interpretación elaborada por los propios actores. Las historias de vida y los procesos de investigación y acción son posibles opciones metodológicas para ello.

En cuanto a las temáticas probables podemos señalar aquellas que por los indicios obtenidos en la investigación pueden resultar relevantes. Una de ellas es el papel de la experiencia del servicio social educativo en la práctica pedagógica de aquellos docentes que participaron en CONAFE y ahora ejercen su labor en el sistema educativo regular. Lo anterior a partir de que si bien en este como en otros estudios se presume la posibilidad del aporte positivo que esta pudiera tener aún existe escasa evidencia empírica que lo confirme. Otra alternativa posible es el análisis de los posicionamientos étnico/culturales de los distintos actores del colectivo escolar e institucional y su incidencia en la práctica educativa de los LEC. Lo anterior a partir de la importancia que representan en la construcción de esta y el valor otorgado a la incorporación de los saberes comunitarios en los procesos de aprendizaje.

En suma, quiero expresar, que el trabajo realizado tuvo como intención el enfatizar los contrastes y coincidencias entre los distintos posicionamientos con respecto a la práctica y rol del LEC; como estos son afrontados y vivenciados por los LEC en las distintas fases de su servicio social educativo y los aportes y constreñimientos que estos procesos y sus condiciones otorgan a los LEC y al entorno en el que son partícipes.

Por último, quisiera darme la licencia, en este párrafo final, para dar testimonio de la experiencia vivida por quien ha escrito estas letras. Al igual que las LEC partícipes en este estudio, los lazos de vínculo y afecto construidos en el CONAFE me impulsaron a realizar esta investigación. Su modesta elaboración ha sido ardua, pero no más que el diario obrar de las y los Líderes Educativos Comunitarios de ahora y antes; es por ello que en sus palabras y haceres ha encontrado sentido y significado. El aprendizaje de lo humano nunca termina eso me enseñó una de ellas con estas palabras: “En la experiencia con mis alumnos he aprendido un poco más, por decirlo de una manera un

poco más profunda, de humanidad”. Concluyo este texto esperando que las palabras aquí vertidas reflejen quizá con incompletos pero sinceros trazos el ser y hacer de quienes desde su temprana juventud se atrevieron a andar, en su enseñar y aprender, nuevos senderos en pos de una esperanza generosamente compartida.

Referencias

- Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74745539005>
- Alcalá, M. T., Demuth, P. B. y Quintana, M. P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, 1(1), Recuperado de fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/download/1087/1132
- Álvarez-Álvarez, C. (abril, 2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). Recuperado de http://digibug.ugr.es/html/10481/6998/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez-Álvarez, C. (abril/junio, 2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a11.pdf>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasiliachis. (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 107 - 151). Barcelona: Gedisa.
- American Anthropological Association (AAA). (Noviembre, 2012) *Principles of professional responsibility* [Principios de responsabilidad profesional]. Recuperado el 18 de Septiembre de 2018 de <http://ethics.americananthro.org/category/statement/>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arias, L. y Fraga, J. (marzo, 2015). Milperos o turisteros: opciones laborales de los jóvenes maya-yucatecos contemporáneos. *Teoría y Praxis*, (Núm. Especial). Recuperado de http://www.teoriaypraxis.uqroo.mx/doctos/especial_marzo15/Fraga%20y%20Arias.pdf
- Arteaga, M. y Pérez, R. (enero/junio, 2009). Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2). Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115113758/art.RuthPerez.pdf>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning [La autoeficacia percibida en el desarrollo y funcionamiento cognitivo]. *Educational Psychologist*, 28(2). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy [Autoeficacia]. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4 (pp. 71-81). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (agosto, 2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en poblaciones indígenas. *Revista Ava*, (9). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a03.pdf>
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de Identidad Cultural*, (pp. 40 - 68). Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Beauving, J. y de Vries, G. (2015). *Doing Qualitative Research. The craft of naturalistic inquiry* [Haciendo investigación cualitativa. El arte de la indagación naturalista]. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/315/672>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (mayo, 2004). Reconsidering research on teachers professional identity. [Reconsiderando la investigación en la identidad profesional de maestros]. *Teaching and teacher education*, 20(2004). Recuperado de

https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?seque

- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Barcelona: EDHASA. (Trabajo original publicado en 1928).
- Berger, P. y Luckman, T. (2003/1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation [Psicología de la aculturación]. En J.J. Bremen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 37. Cross-Cultural Perspectives* (pp. 201-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado el 11 de noviembre de 2016, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bizberg, I. (septiembre/diciembre, 1989). Individuo, Identidad y Sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21). Recuperado de <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1087/1087>
- Boas, F. (2010). El límite del método comparativo en la antropología. En Bohannan, P. y Mark G. (Eds.), *Lecturas de antropología*, (pp. 85-92). (Reimpreso de Science 4, n° 103, 1896, Springfield, Illionis: Charles C. Thomas editors). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/78791449/BOHANNAN-GLAZER-Antropologia-Lecturas>
- Bolívar, A, Fernández, M. y Molina, E. (enero, 2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/277054166_Researching_Teachers'_Professional_Identity_A_Sequential_Triangulation/links/5588522b08ae347f9bda96ff.pdf
- Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Editorial Patria.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Conaculta-Grijalbo.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Invitación a una sociología reflexiva*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI
- Bracamonte, P., Lizama, J. y Solís, G. (2011). *Un mundo que desaparece. Estudio sobre la región maya peninsular*. México: CIESAS.
- Broker, L. (2003) Learning how to learn. Parental ethnotheories and young children's preparation for school. [Aprendiendo como aprender. Etnoteorías parentales y preparación de niños pequeños para la escuela]. En *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 117-128.
- Bustos, R. y Saenger, C. (septiembre, 2009). *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias del estado de Morelos*. X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_14/ponencias/1344-F.pdf
- Caicedo, O. (2016). El concepto biológico de cultura. Las raíces animales de la cultura humana. *Themata Revista de Filosofía*. 53(2016). Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/53/6.%20%20C3%93scar%20D.%20Caicedo-Th.%2053.pdf>
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G. (coord.) (2006), *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G., Rincón, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI.
- Cárdenas, C. (2011). Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. Educación VII* (pp. 547-576). México: COLMEX.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Caruso, M y Dussel, I. (1998). Cultura y la escuela. En Autores (Eds.), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* (pp.

- 15 - 31). Recuperado de http://isfd801.chu.infed.edu.ar/sitio/upload/De_Sarmiento_a_los_Simpsons.pdf
- Castells, M. (2010). *The power of Identity 2nd. Edition*. Singapur: Wiley-Blackwell.
- Clemente, M. (abril, 2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la Educación*. 19(2007). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La_complejidad_de_las_relaciones_teor%C3%ADa-.pdf
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Estatal de Planeación de Yucatán (COESPY). (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Yucatán 2012 – 2018*. Recuperado de <http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/ped/PED-2012-2018-Yuc.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (1999). *Posprimaria Comunitaria Rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*. México DF: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (noviembre, 2011). Efemérides CONAFE. *Revista Chispas para encender ideas*, 2(11). Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/comunicacionycultura/revista-chispas/Documents/Chispas11Noviembre2011.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016). *Estadística Control Escolar Mayo 2016*. Yucatán: CONAFE (no publicado).
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016a). Misión, Visión y Objetivos Institucionales. Recuperado el 25 Junio de 2016, de <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/mision-vision.aspx>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016b). *Participa como líder para la educación comunitaria*. Recuperado el 25 Junio de 2016, de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/participa.aspx>.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016c). *CONAFE en cifras*. Recuperado el 20 mayo de 2017, de http://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/tablero/CONAFE_EN_CIFRAS_2015/Educa

cioncomunitaria.aspx

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016d). *Lineamientos operativos del programa de prestación de servicios de educación inicial y básica bajo el modelo de educación comunitaria. Diciembre 2016*. Recuperado el 4 de abril de 2018 de <https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/Normateca/Archivos/LINEAMIENTOSOPERATIVOSVF.PDF>

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2017). *Convenio 2. Primer año del Servicio Social Educativo*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/236558/Convenio_2_LEC_1er_a_o_de_Servicio.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2017b). *Guía de Formación Inicial Ciclo 2017-2018*. Ciudad de México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2017c). *El Modelo ABCD*. Ciudad de México: CONAFE (no publicado).

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2018). *Estadística de servicios escolares CONAFE Yucatán abril 2018*. Mérida, Yucatán: CONAFE (no publicado).

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2018b). *Más de 700 mil niñas y niños del CONAFE retomarán actividades para el ciclo 2018-2019*. Recuperado el 27 de Marzo de 2019 de <https://www.gob.mx/conafe/articulos/mas-de-700-mil-ninos-y-ninas-del-conafe-retomaran-actividades-para-el-ciclo-escolar-2018-2019-170937?idiom=es>

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2011). *Índices de marginación*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=310520021>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2010). *Porcentaje de Población en Situación de Pobreza Yucatán, 2010*.

Recuperado el 15 Octubre de 2016, de http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Yucatan/Paginas/pob_municipal.aspx

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2011). *Indicadores de rezago social*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=31&mun=052&loc=0021&refn=310520021>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (12/04/2019). *Artículo 2*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_120419.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (12/04/2019). *Artículo 3*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_120419.pdf

Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173529673007.pdf>

Cruz-Avendaño, R. M. (2016). *An exploration of effective schools in rural Mexico: Conafe primary schools of Oaxaca* [Una exploración a escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias CONAFE en Oaxaca] (Tesis de Doctorado, Universidad de Southampton, Reino Unido). Recuperado de: https://eprints.soton.ac.uk/418028/1/Rosa_CruzFINAL2017.pdf

Cruz Avendaño, R. M. (noviembre, 2017). *Un acercamiento a la eficacia docente: primarias comunitarias del CONAFE en Oaxaca*. XIV Congreso de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1962.pdf>

Cutz-Medina, J. A. (2016). *Prácticas culturales: alternativa para la Educación Intercultural Bilingüe* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplorapdf/Cutz%20Medina,%20Jose%20Antonio.pdf>

- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Autores (Comps.), *Manual de investigación cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43 – 101). Barcelona: Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013 septiembre 11). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 4 abril 2019 de https://www.uco.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014 mayo 8). *Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018*. Recuperado el 4 abril 2018 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/122573/Programa_Institucional_CONAFE_2014-2018_DOE_08052014.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2016 marzo 18). *Decreto por el que se reorganiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Recuperado el 8 de Mayo de 2018 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/108727/monitoreo_conafe_18mar2016.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2016 diciembre 28). *Acuerdo número 24/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2017*. Recuperado el 4 de Abril de 2018 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183639/Reglas_de_Operacion_2017_E_066.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (19 enero 2018). *Ley General de Educación*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

- Dubet, F. (septiembre/diciembre, 1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En *Estudios sociológicos*. 7(21). Recuperado de <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1088/1088>
- Elliott, J. (abril, 2010). El “estudio de la enseñanza y el aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2). Recuperado de <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-ElEstudioDeLaEnsenanzaYDelAprendizaje-3276062.pdf>
- Elmendorf, M. (1973) *La mujer maya y el cambio*. México: Secretaría de Educación Pública, Colección Sepsetentas.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle* [Identidad y el ciclo de la vida]. New York: International Universities Press.
- Espinosa, M. E. (2002). La escuela primaria en el siglo XX: consolidación de un invento. En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2016, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX() 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970001>
- Esteban-Guitart, M. (2012) La multi-metodología autobiográfica extendida. Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. En *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2). Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8514/Multi-metodologia-autobiografica.pdf?sequence=1>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de identidad. En *Teoría Educativa*. 25(2). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131169/1/La_practica_educativa_desde_la_perspecti.pdf
- Euán, R. G., y Cervera, M. D. (2009). Amarras lo que aprendes en la escuela y en la casa: etnoteorías parentales y rezago educativo. En J. C. Mijangos (Ed.), *La*

- lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán* (pp. 167 – 185). México: UADY-FOMIX Conacyt Gobierno del estado de Yucatán – Unas letras.
- Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica en los cursos comunitarios. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Coords.). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 148-160). México D.F.: CONAFE.
- Fajardo Castañeda, J. A. (2011). *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher* [Construcción de identidad docente: explorando la naturaleza de convertirse en maestro de lenguas en una escuela primaria] (Tesis de Doctorado, Universidad de Newcastle, Reino Unido). Recuperado de <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1326/1/Fajardo%20Castaneda%202011.pdf>
- Fernández-Martínez, M.A. y Herrera-Ortiz, L. N. (Diciembre, 2018). *Las prioridades educativas y su espejo presupuestal en la cuarta transformación* [Artículo en Blog]. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1628>
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography. Step by Step*. (Third Edit). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fornäs, J. (2017). *Defending Culture. Conceptual Foundations and Contemporary Debate* [Defendiendo la cultura. Fundamentos conceptuales y debate contemporáneo]. Suecia, Estocolmo: Palgrave MacMillan.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art05.pdf>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México D.F: Siglo XXI.
- García, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Granada.
- García, O. (1999). Latin America. [Latinoamérica]. En J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity*. (pp. 227 – 243). New York, NY: Oxford University Press.

- García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Núm. especial). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giles, H. y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. [Teoría etnolingüística de la identidad: Una aproximación socio psicológica al mantenimiento de la lengua]. *International Journal of the Sociology of Language*, 1987(68). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277472289_Ethnolinguistic_identity_theory_A_social_psychological_approach_to_language_maintenance
- Giménez, G. (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: SEP/Comesco, Universidad de Guadalajara.
- Giménez, G. (1992) *Teoría y Análisis de la Identidad Social, Reseñas Bibliográficas*. México, D.F.: UNAM.
- Giménez, G. (1995). Modernización, Cultura e Identidad Social. *Espiral, Estudios Sobre Estado Y Sociedad*, 1(2), 35–55. doi: <http://doi.org/10.17151/luaz.2015.40.18>
- Giménez, G. (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*. En III Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad. México D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Giménez, G. (Julio/Diciembre, 1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte* 9(18). Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque1/Identidad/Lec1.pdf>
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En L. Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 45 - 70). México: CIESAS, INI, Ed. Porrúa.

- Giménez, G. (2002). Paradigmas de Identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la identidad* (pp. 35 – 62). México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Recuperado de <http://escuelasuperior.com.ar/instituto/wp-content/uploads/2016/09/gilberto-gimc3a9nez-estudios-sobre-la-cultura-y-las-identidades-sociales.pdf>
- Giménez, G. (2009). *Identidades Sociales*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes e Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. R. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, E. N. (abril/junio, 2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2(2004). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf
- Gómez, L. (julio/septiembre, 2008) Los determinantes de la práctica educativa. *En Universidades*, 58(12). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- Gómez Zermeño, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 12(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100002&lng=es&tlng=es.
- Google. (2018). *Komchém, Motul*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <https://www.google.com.mx/maps/@21.1483474,-89.2640098,578a,35y,39.31t/data=!3m1!1e3?dcr=0>
- Govers, C. y Verneulen, H. (1994). *The anthropology of Ethnicity: beyond "Ethnic Groups and Boundaries"*. [La antropología de la etnicidad: más allá de los

- grupos étnicos y sus límites]. Recuperado de <https://archive.org/details/1994TheAnthropologyOfEthnicity>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Guzmán, V. (2003). *Identidad, cultura y poder* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, México D.F.
- Guzmán, V. (2005). *Una nueva mirada hacia los mayas de Yucatán. Identidad, cultura y poder*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita Identidad? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de Identidad Cultural*, (pp. 13 - 40). Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Hamel, R., Hecht, A., Erape Baltazar, A. y Márquez Escamilla, H. (2018). Uandakurhinskua – biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 0(27). Recuperado de: <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2559/pdf>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, R., Jiménez, E. y Vargas, M. (noviembre, 2011). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/194_2.pdf
- Herskovits, M. (1952). *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hong, J. (2007). *Why do beginning teachers leave school? Pre-service and beginning science teachers professional identity and its relation to dropping out of the*

- profession* [¿Por qué los profesores principiantes dejan la escuela? Identidad profesional de los docentes en ciencias, en servicio y principiantes, y su relación con el abandono de la profesión.] (Tesis doctoral, University of Georgia). Recuperada de https://getd.libs.uga.edu/pdfs/hong_ji_y_200708_phd.pdf
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. En *Revista de Educación*, 286(1988), 61-78.
- Hymes, D. (1978). "What is ethnography?" [¿Que es etnografía?]. *Sociolinguistics working paper # 45*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas.
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). (2016). *Informe sobre el seguimiento a la formación inicial previa al inicio del ciclo escolar 2016-2017, así como al arranque de los estudios de las figuras educativas en la Educación Media Superior o Superior*. Recuperado de <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/estudiosyopiniones/E4-Infor-seguimiento-formacion-inicial-fig-edu.pdf>
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). (2016b). *Recomendaciones para mejorar el diseño de la propuesta de la Gestión Pedagógica del modelo de Educación Comunitaria o para orientar la concreción de la práctica educativa*. Recuperado de <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/estudiosyopiniones/E2-Recomendaciones-mejora-Gestion-PedagogicaEC.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2006). *Resultados de ENLACE*. INEE: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. INEE: México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). (2015). *Resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Informe orientado a la política educativa*. Educación

para fortalecer la cultura y la comunidad. Recuperado de:
http://www.inee.edu.mx/portalweb/Directrices/documentos_de_consulta_directrices_indigenas/Panorama%20estadistico/inee%20resultados%20consulta%20comunidades%20indigenas.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas.* INEE: México. Recuperado de

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2005). *Perfil sociodemográfico de la población hablante de maya.* Aguascalientes: INEGI.

Jenkins, R. (2014). *The Social Identity 4d. Edition.* New York: Routledge.

Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí.* Barcelona: Pomares.

Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1). Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf>

Juárez-Bolaños, D. y Lara-Corro, E. (2016). *Asesoría para fortalecer el Modelo ABCD desde la perspectiva de su aporte al multigrado.* Ciudad de México: ILCE. Recuperado de:

<https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/estudiosyopiniones/E2-Reporte-resultados-aplicacion-campo.pdf>

Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner* [El planificador de la investigación-acción]. Victoria: Deakin University Press.

- Korthagen, F. (junio, 2007). "The Gap between Research and Practice Revisited" [La brecha entre la investigación y la práctica revisitada]. En *Educational Research and Evaluation*. 13(13), 303-310.
- Kroeber, A. L., y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. [Cultura: una revisión crítica de conceptos y definiciones]. Recuperado de https://archive.org/stream/papersofpeabodyvol47no1peab/papersofpeabodyvol47no1peab_djvu.txt
- Koster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763003>
- Labrecque, M. F. (1995). Las mujeres y el desarrollo ¿De quién se habla exactamente? En L. A. Ramírez (Ed.), *Género y cambio social en Yucatán* (pp. 21 – 40). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Lara, M. y Guzmán, V. (2014). *Y seguimos aquí. Persistencia y cambio sociocultural en Yucatán*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* [Aprendizaje situado participación periférica legítima]. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PA32&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Levine, R. A. (2010). Cultura y personalidad. En T. Barfield (Ed.). *Diccionario de Antropología* (p. 143-144). México: Siglo XXI.
- Levi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Paidós (original en francés 1958). Recuperado de http://www.fmmeduacion.com.ar/Bibliotecadigital/Levi-Strauss_Antropologiaestructural.pdf

- Liebkind, K. (1999). Social Psychology. [Psicología Social] En J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. (pp. 140 – 151). New York, NY: Oxford University Press.
- Linton, R. (1936). *The study of man* [El estudio del hombre]. Recuperado de <https://archive.org/stream/studyofman031904mbp#page/n7/mode/2up>
- Linton, R. (1978). *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Littlefield, A. (1976). *La industria de las hamacas. Un estudio de antropología económica*. México: Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional Indigenista.
- Lizama, J.J. (2007). *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*. México: CIESAS, Miguel Ángel Porrúa.
- Lizama, J. J. (2008). Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán. En Autor (Ed.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 177-218). México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipielago.
- Lizama, J. J., y Solís, G. (2008). Los maestros indígenas frente al ejercicio docente. En Autor (Ed.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 89-125). México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipielago.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho, y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>
- López, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tenék y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

- Lowie, R. (1987). The determinants of culture [Los determinantes de la cultura]. En H.A. Applebaum (Ed.) *Perspectives in Cultural Anthropology: Samuel Beckett and the Cultural Politics of the Modern Novel*. pp. 85 – 100. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=Zefu0qFs_CMC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=The+determinant+of+culture+Robert+Lowie&source=bl&ots=DeylXzhQRD&sig=mxxXrrUmtOEsHZaBqV5s5D5YksA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjS08rckITUAhXB5iYKHYKVDXYQ6AEIKjAA#v=onepage&q=The%20determinant%20of (Trabajo original publicado en 1917).
- Máas Collí, H. (s.f.). La importancia de la familia en la conservación de las tradiciones. En *Yucatán Identidad y Cultura*. Recuperado de <http://www.mayas.uady.mx/articulos/hilaria.html>
- Máas Collí, H. (2003). El cambio en la enseñanza de los valores a los adolescentes de Huhí, Yucatán. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 225, 72-83. Recuperado en <http://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/225/ru2257.pdf>
- Máas Collí, H. (2013). Costumbres de respeto y trato a los *Nukuch Máako'ob*. En G. Villagómez Valdés y L. Vera Gamboa (Coords.). *Vejez. Una perspectiva sociocultural* (pp. 47 – 62). Recuperado de https://www.uv.mx/cendhiu/files/2015/06/VEJEZ_PERSP_SOCIOCULTURA_L.pdf
- Madariaga Aguilar, C. A. (2008). *El instructor comunitario CONAFE: Identificación del perfil como educador en la zona Altos del estado de Chiapas* (Tesis de Maestría). Recuperada de https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/568837/1/DocsTec_6634.pdf
- Madueño-Serrano, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario* (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores del Occidente. Puebla, México). Recuperado de

https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%Bl0.pdf?sequence=2

- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific* [Los Argonautas del Pacífico Oeste]. London: Routledge.
- Malinowski, B. (1975). La cultura (Trad. A. Desmots). En J. S. Khan (Comp.), El concepto de cultura: Textos fundamentales (pp. 85 -128). (Reimpreso de Encyclopaedia of the social sciences, Vol. 4, pp. 645 – 649, por Edwin R. A. Seligman y A. S. Johnson, Eds., 1931, London: Macmillan). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/74178816/El-Concepto-de-Cultura-Textos-Fundamentales-Kahn-J-S>
- Mantilla, L. (2011). Nos vemos a la salida. La contribución de la escuela a la violencia escolar. En L. Mantilla (Coord.). *Juego rudo y violencia en las escuelas de Yucatán* (pp. 79 - 138). Mérida, Yucatán: UADY.
- Marchesi, A. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence [Identidad en adolescencia]. En J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 109 – 137). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/James_Marcia/publication/233896997_Identity_in_adolescence/links/0deec52ea6ae66e0f8000000/Identity-in-adolescence.pdf
- Martínez Buenabad, E. (noviembre, 2011). *La Educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Mead, M. (1994). *Adolescencia y cultura en Samoa*. México: Paidós. (Trabajo original publicado en 1928).
- Mead, M. (Ed.). (2002). Cooperation and competition among primitive peoples (Vol. 123) [Cooperación y competición entre las personas primitivas]. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fZka5w4AxnMC&oi=fnd>

[&pg=PR7&dq=Cooperation+and+competition+among+primitive+people&ots=frdUqbGhbQ&sig=c9n7oZsUQApM84RgCQeGTDxMNL0#v=onepage&q=Cooperation%20and%20competition%20among%20primitive%20people&f=false](#) (Trabajo original publicado en 1937).

- Mejía, F y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI (4). Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/01/t_2016_4_03.pdf
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mercer, K. (1990). Welcome to the Jungle: Identity and Diversity in Postmodern Politics [Bienvenido a la jungla: Identidad y Diversidad en las políticas posmodernas]. En J. Rutherford (Ed.). *Identity, Community, Culture and Difference* (pp. 43 – 71). Londres: Lawrence and Wishart.
- Mijangos, J. C. (2001). Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre identidad. *Revista Mexicana del Caribe*, 6(12). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801204>
- Mijangos, J. C. (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. México: UADY- FOMIX CONACYT, Gobierno del estado de Yucatán-Unas Letras.
- Mijangos, J. C. (abril, 2009a). *Racism against the Mayan Population in Yucatán, México: How Current Education Contradicts the Law*. [Racismo en contra de la población Maya en Yucatán, México: Como la educación actual contradice la ley]. Trabajo presentado en Proceedings Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego California. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505698.pdf>
- Mijangos, J. C. (2012). *Relato sobre la escuela y la identidad maya a partir de una historia de vida*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relato%20sobre%20la%20escuela%20y%20la%20identidad%20maya.pdf

- Mijangos, J. C., y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados/Táantaniil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, UADY, FOMIX.
- Molina, A. (2012). Social service community education as an area of training and participation for social development. [Servicio social educación comunitaria como área de entrenamiento y participación para el desarrollo social]. En N. Popov (Ed.). *International perspectives on education. BCES Conference Books. 10()*. (pp. 182 – 186). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567040.pdf>
- Moreno Botello, R. y Pansters, W. G. (2006). *35 años del CONAFE. Historia, contexto educativo y políticas institucionales*. México, D.F.: CONAFE.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient society; or, Researches in the lines of human progress from savagery, through barbarism to civilization* [Antigua sociedad; o, Investigaciones en las líneas del progreso humano desde el salvajismo, a través del barbarismo a la civilización]. Recuperado de <https://archive.org/details/ancientsociety00morg>
- Navarro, M. (noviembre, 2011). *La construcción social de la identidad profesional de los estudiantes normalistas durante su último grado de formación inicial*. Trabajo presentado XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0419.pdf
- Negrillo, C. e Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia una reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado* 13(1), 157-182. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART11.pdf>
- Nolasco, M. et. al. (2005). Ser indio en la frontera sur: identidad, relaciones interétnicas y guerrilla. En (Coord.). M. A. Bartolomé. *Visiones de la diversidad. Relaciones*

- interétnicas e identidades indígenas en el México actual* (Vol. 2, pp. 213-288). México D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Organización de las Naciones Unidas para las Ciencias y la Cultura (UNESCO). (1959). *Proyecto Principal de Educación para América Latina, I(1)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190027so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para las Ciencias y la Cultura (UNESCO). (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para las Ciencias y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) e Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). (2016). *Panorama Educativo de la población indígena 2015*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web.pdf
- Pacheco Cruz, S. (1967). Breviario de toponimias mayas. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <https://www.yumpu.com/es/document/view/30673548/breviario-de-toponimias-mayas-1957profr-santiago-pacheco-cruz-pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* [Investigación Cualitativa y Métodos de Evaluación]. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Pérez Ruiz, R. (2015). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Pueblos de América. (s.f.). *Komchén Martínez*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/komchen-martinez/>

- Prieto, V. (2007). *Procesos de identificación étnica y socialización: niños y jóvenes de un albergue escolar indígena en Yucatán* (Tesis de licenciatura). Mérida, Yucatán: UADY.
- Quilaqueo, D; Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 269-284. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200015
- Quintal Avilés, E. F. (2005). Way yano' one: aquí estamos. La fuerza silenciosa de los mayas excluidos. En (Coord.). M. A. Bartolomé. *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual* (Vol. 2, pp. 291 - 371). México D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*, (pp. 47–84). Recuperado de https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Ramírez, V. (mayo, 2006). *Profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura del maestro de educación primaria en México*. V Congreso Nacional AMET 2006. Oaxtepec, Morelos. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/ponencias/Mesa%2011/Ramirezml1.pdf>
- Ramírez Carrillo, L.F. (2002). Yucatán. En M. H. Ruz (coord.), *Los mayas peninsulares. Un perfil socioeconómico* (pp. 47 - 78). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Ramírez Carrillo, L.F. (2006). Impacto de la Globalización en los Mayas Yucatecos. *Estudios de Cultura Maya*, 27, 73-97. doi: [10.19130/iifl.ecm.2006.27.103](https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2006.27.103)
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Re Cruz, A. (1996). *The two milpas in Chan Kom: Scenarios of a Maya Village Life* [Las dos milpas en Chan Kom: Escenarios de vida de un pueblo maya]. Albany, NY: State University of New York Press.
- Redfield, R. (1941). *The Folk Culture of Yucatán* [La cultura popular de Yucatán]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reyes Domínguez, G. (2015). Las desigualdades educativas entre los niños de Yucatán y el fracaso escolar. En G. Angelotti Pasteur y G. Reyes Domínguez (Eds.). *Desigualdad y vulnerabilidad social. Reflexiones y estudios de caso* (pp. 103 – 130). Mérida, Yucatán: UADY.
- Reyes Domínguez, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida* (Tesis Doctoral). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rockwell, E. (1997). Escuelas comunitarias: una primera alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana De Educación*, (34). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5411/4438>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roldán, C. (septiembre, 2009). *La identidad en los procesos de formación de docentes que laboran en el medio indígena. Región Nahua-Otomí en el estado de Hidalgo*. Trabajo presentado en X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_12/ponencias/1519-F.pdf
- Rosales, M. (1988). *Oxkutzcab, Yucatán 1900-1960: campesinos, cambio agrícola y mercado*. México: Centro Regional Yucatán del Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Roosens, E. (1989). *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*. [Creando etnicidad. El proceso de etnogenesis] California: Ed. Sage.

- Rozada, J. M. (2007). “¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?”. En J. Romero y A. Luis (Coords.). *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. (pp. 47-53) Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Salmerón, F. y Porras, R. (2011). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. Educación VII* (pp. 510-546). México: COLMEX.
- Sañudo, L. (1997). *Construcción de un modelo de asesoría para propiciar la transformación de la práctica docente* (Tesis de Doctorado). Universidad de Guadalajara. México.
- Schensul, J. y LeCompte, M. D. (2013). *Essential ethnographic methods: a mixed methods approach* (Métodos etnográficos esenciales: Una aproximación a métodos mixtos). Lanham, MD: AltaMira Press.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). (2013). *Catálogo de Localidades*. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=310520021>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. Recuperado de https://issuu.com/cenobio/docs/retos_y_necesidades_de_cambio_en_mu
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L.S. (1987/2005). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma] (trad. Alberto Ide). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview* [La entrevista etnográfica]. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. (1980). *The participant observation* [La observación participante]. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* [Básicos de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar Teoría Fundamentada]. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology –what is it? [Psicología cultural ¿Qué es?] En J. W. Stigler, R. A. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. [Diferenciación entre grupos sociales: estudios en Psicología Social de las relaciones intergrupales]. London: Academic Press.
- Tapia Ubillus, A. M. y Granados Romero, J. M. (2017). El papel de las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. *Revista Cubana Educación Superior* 36(2), 76-94. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142017000200008&lng=es&tlng=es.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (junio, 2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Trabajo presentado en Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Valiant (Coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Recuperado de <https://practicaprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/tenti-construccion-social-trabajo-docente.pdf>
- Thompson, R. A. (1974). *Aires del progreso: cambio social en un pueblo de Yucatán*. México: Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública.
- Tylor, E. B. (1871). The science of culture [La ciencia de la cultura]. En E.B. Tylor et. al. (Eds.) *The primitive culture vol. 1*. Recuperado de <https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/n7/mode/2up>
- Turner, V. (1980). Liminal to Liminoid, in Play, Flow and Ritual. An essay in Comparative Symbology [Liminal a Liminoide, en Juego, Flujo y Ritual. Un ensayo en simbología comparativa]. En *Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies*, 60, no. 3 (1974). Rice University: <https://hdl.handle.net/1911/63159>.
- Urrutia, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del CONAFE en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030478003.pdf>
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice [En la epistemología de la practica reflexiva]. En *Teachers and Teaching: Theory and Practice 1*(1). Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/on-the-epistemology-of-reflective-practice-2/>
- Vázquez, L. (1999). *Identidad, henequén y trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. México: COLMEX.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1), p. 51-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Villanueva, N. (2012). *Socialización infantil en Yucatán: Comunidad, familia y escuela*. Mérida, Yucatán: UADY.

- Weiss, E. (coord.). (2007). Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte final. México: CINVESTAV Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondelaPEM2005.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- White, L. (1949). *The Science of Culture*, New York: Grove Press. Recuperado de <https://archive.org/details/scienceofculture00whit>

Apéndice A

Guía entrevista con Líderes Educativos Comunitarios

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Si lo fuera dejaría de lado dos principios de la entrevista exploratoria: conocer ampliamente las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas sugeridas a abordar con los informantes a lo largo de la primera fase de investigación. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Biografía

1. ¿Cómo fue la historia de tu llegada al CONAFE?
2. ¿Quiénes fueron participes en todo ese proceso? y ¿De qué manera?
3. ¿Cuáles retos o dificultades se te presentaron?
4. ¿Qué decisiones tuviste que tomar?
5. Una vez que ingresaste a CONAFE ¿Cómo ha sido tu historia desde ese momento y hasta la actualidad?
6. ¿Quiénes estuvieron presente en ella? y ¿De qué manera?
7. ¿Cuáles retos o dificultades se te presentaron?
8. ¿Qué decisiones tuviste que tomar?
9. ¿Qué cosas has aprendido a lo largo de este proceso?

Participación

1. ¿Cómo te sientes al participar en el CONAFE?
2. ¿Cómo ha cambiado esa sensación a lo largo del tiempo?
3. ¿Qué cosas han influido para que sientas tu participación en el CONAFE de esa manera?
4. ¿Cuáles han sido los aspectos más positivos de participar en CONAFE?, ¿Cuáles no tanto?

Identificación

1. Me gustaría me pudieras comentar un poco sobre: ¿cómo era tu vida antes de entrar al CONAFE?
2. ¿Qué cosas han cambiado ahora que estas en el CONAFE?
3. Ahora que estas en el CONAFE, ¿Cómo es la relación con tu familia y amigos?
4. ¿Qué te comentan con respecto al hecho de que estas en CONAFE?
5. ¿Ahora qué has ingresado en CONAFE con que otras personas te relacionas?
6. ¿Cómo es tu relación con cada una de esas personas?
7. Cuando platicas con ellas ¿Que te comentan sobre el hecho de que estés en CONAFE?
8. ¿Qué es lo que te gusta más de tu labor en CONAFE? y ¿Qué no tanto?
9. Si tuvieras que describirle a alguien como es ser LEC, ¿Qué le comentarías?

Contexto y rutinas

1. Nadie conoce mejor su escuela que el maestro que enseña en ella, imaginando que yo no la conozco y que me gustaría conocerla a detalle como si me estuvieras dando un tour en ella ¿Cómo me la describirías?
2. Me gustaría que me pudieras a describir a detalle cómo es la localidad en donde realizas tu labor como LEC
3. Desde tu perspectiva, ¿Cómo describirías al CONAFE? y ¿Cómo lo describirían tus compañeros?
4. Me podrías describir a detalle cómo sería un día típico en comunidad para un LEC desde que se levantan hasta que se acuestan a descansar
5. Me podrías describir a detalle cómo sería una jornada escolar para un LEC.

Aprendizajes

1. A lo largo de tu participación en CONAFE ¿Qué cosas has aprendido?
2. ¿Cómo se dieron esos aprendizajes?
3. Estos aprendizajes ¿Cómo te han servido en tu labor?
4. ¿Qué cambios has observado a partir de su utilización?
5. ¿Cómo te sientes con los aprendizajes que has desarrollado?

Apéndice B

Guía entrevista con alumnos

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Si lo fuera dejaría de lado dos principios de la entrevista exploratoria: conocer ampliamente las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas sugeridas a abordar con los informantes a lo largo de la primera fase de investigación. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Identificaciones

1. Cuéntame ¿cómo era tu maestra cuando la conociste?
2. ¿Cómo es ella ahora?
3. ¿Qué diferencia hay de ese entonces a ahora?
4. ¿Qué te parece la forma en que ella es con ustedes?

Aprendizajes

1. Cuéntame ¿cómo les da la clase la maestra?
2. ¿Qué cosas hace? y ¿Cómo les enseña?
3. ¿Qué cosas te gustan de como da la clase la maestra?
4. ¿Cuáles no tanto?

Participación

1. A parte de darles clase ¿Que otras actividades hace la maestra en la comunidad?
2. ¿En cuales actividades con la comunidad la maestra participa?
3. ¿En qué actividades de la comunidad les gustaría que ella participe?
4. ¿Qué piensas de que la maestra participe en actividades con la comunidad?

Apéndice C

Guía entrevista con madres de familia

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Si lo fuera dejaría de lado dos principios de la entrevista exploratoria: conocer ampliamente las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas sugeridas a abordar con los informantes a lo largo de la primera fase de investigación. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Identificaciones

1. Me gustaría me comentara sobre ¿Cómo conoció a la maestra del CONAFE?
2. ¿Cómo era ella cuando la conoció?
3. ¿Cómo es ahora?
4. ¿Qué cambios ha notado de ese entonces a ahora?

Aprendizajes

1. Me gustaría me pudiera comentar sobre ¿El trabajo que realiza la maestra con sus hijos?
2. ¿Qué actividades realiza con ellos?
3. ¿Qué cosas le comentan sus hijos, sobre lo que les enseña la maestra en clase?
4. ¿Cómo ve el avance de sus hijos?
5. ¿Cómo ve el trabajo de la maestra con ellos?

Participaciones

1. Aparte de impartir clases ¿Qué otras actividades realiza la maestra en la comunidad?
2. ¿En cuales actividades con la comunidad participa la maestra?
3. ¿Cómo es su participación?
4. ¿Cómo es la relación de la maestra con la comunidad?

Apéndice D

Guía entrevista con encargados de formación de los Líderes Educativos

Comunitarios

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Si lo fuera dejaría de lado dos principios de la entrevista exploratoria: conocer ampliamente las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas sugeridas a abordar con los informantes a lo largo de la primera fase de investigación. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Identificaciones

1. Me gustaría me pudiera comentar sobre ¿Cómo conoció a la LEC?
2. ¿Cómo era ella cuando la conoció?
3. ¿Cómo es ahora?
4. ¿Qué cambios ha notado de ese entonces a ahora?
5. ¿Qué aspectos han intervenido en esos cambios?
6. ¿Cómo influyen en el LEC y su labor?
7. ¿Qué características similares identifica entre la LEC y sus compañeros?
8. ¿Qué cambios vivencian los LEC de manera similar?
9. ¿Cómo estos cambios influyen en ellos y su labor?

Aprendizajes

1. Cuándo inicio en el CONAFE ¿Cuáles eran los conocimientos, habilidades y prácticas que poseía la LEC?
2. ¿Cuáles conocimientos, habilidades y prácticas ha ido aprendiendo el LEC a lo largo de su estancia en CONAFE?
3. ¿Cuáles conocimientos, habilidades y prácticas se espera desarrolle el LEC para la realización de su labor?

4. ¿Cómo estos aprendizajes han influido en la labor del LEC?

Participaciones

1. ¿En cuales actividades institucionales y comunitarias participan los LEC?

2. ¿Cómo es la participación de los LEC en estas actividades?

3. ¿De forma influyen esta participación en dichas actividades?

4. ¿Qué aspectos influyen en la participación de los LEC en las mencionadas actividades?

5. ¿Cuál es su opinión con respecto a esta participación?

Apéndice E

Guía de entrevista con familiares de los Líderes Educativos Comunitarios

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Si lo fuera dejaría de lado dos principios de la entrevista exploratoria: conocer ampliamente las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas sugeridas a abordar con los informantes a lo largo de la primera fase de investigación. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Identificaciones

1. ¿Cómo era la LEC antes de ingresar a CONAFE?
2. ¿Qué aspectos motivaron su ingreso al CONAFE?
3. ¿Qué dificultades y logros observa que ha tenido la LEC a lo largo de su estancia en el CONAFE?
4. ¿Qué cambios ha observado en la LEC desde que ingreso en el CONAFE hasta la fecha?
5. ¿Cuál es su opinión con respecto a los cambios que ha tenido la LEC desde que ingreso a CONAFE?

Aprendizajes

1. ¿Cómo fue la historia escolar de la LEC?
2. ¿En qué asignaturas se desempeñaba bien?, ¿En cuales presentaba dificultad?
3. ¿Qué conocimientos y habilidades tenía la LEC antes de ingresar al CONAFE?
4. ¿Cómo fue que los adquirió?
5. ¿Qué cosas observa que la LEC ha aprendido a partir de su estancia en CONAFE?

Participaciones

1. ¿Qué le comenta la LEC de su experiencia en CONAFE?
2. ¿Qué actividades le comenta que realiza?
3. ¿Qué le ha comentado con respecto a lo que le gusta y lo que no le gusta de participar en CONAFE?
4. Desde lo que ha observado, ¿Cuál es su impresión respecto a cómo se siente la LEC de participar en el CONAFE?
5. ¿Cuál es su opinión respecto a la participación de la LEC en el CONAFE?

Apéndice F

Autorización institucional de la investigación



Mérida, Yucatán a 15 de Junio de 2017

Asunto: Autorización para la implementación del proyecto de investigación "Construcción de identidad y práctica educativa en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE en Yucatán"

Mtro. Psic. David Herrera Figueroa
Presente:

En atención al oficio enviado en el cual expresa su interés de llevar a cabo el proyecto de investigación denominado: "**Construcción de identidad y práctica educativa en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE en Yucatán**" y solicita la anuencia para realizar las actividades de observación, entrevista y análisis documental en la Coordinación Regional (03) Motul en el periodo de Formación Inicial Intensiva 2017 y en los centros educativos comunitarios de preescolar (31KJN0344D) y primaria (31KPR0377L) de la localidad de Komchén Martínez, municipio de Motul en el ciclo escolar 2017-2018.

Con base a la información presentada me permito autorizar la realización del proyecto de investigación "**Construcción de identidad y práctica educativa en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE en Yucatán**" y las actividades a él vinculados en los periodos y espacios descritos líneas arriba.

Estimado Mtro. Psic. David Herrera Figueroa es una responsabilidad compartida esta autorización por las múltiples aristas que tienen las actividades que Ud. va a desarrollar, pero también es una oportunidad compartida de confiar en la responsabilidad y profesionalismo de quienes estaremos involucrados, unos, para continuar nuestro quehacer tal cual somos, y otro, para cumplir con honestidad y ética los cánones que establece la ciencia en su ejercicio.

Atentamente



Lic. **Cynthia Zulema Escalante Salazar.**
Jefa de Programas Educativos

CONAFE
Consejo Nacional de Fomento Educativo
Delegación Yucatán

Apéndice G

Documento informativo sobre la investigación: “Construcción de identidad y práctica educativa en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE Yucatán”.

**Estimada/o, Líder para la Educación Comunitaria,
alumna/o, padre, madre de familia,
figura educativa y/o personal del CONAFE.**

El presente documento tiene como objeto darle a conocer información respecto a la investigación llamada “*Construcción de identidad y práctica educativa en Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE Yucatán*”.

La investigación estará a cargo del Maestro en Psicología David Herrera Figueroa como parte de sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

La investigación mencionada se llevará a cabo en la Coordinación Regional San José del CONAFE y en la localidad de Las Torres municipio de San José. Esta tendrá lugar durante la Formación Inicial Intensiva de Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE 2017 y el ciclo escolar 2017-2018.

Para la realización de esta investigación se cuenta con la autorización del Departamento de Programas Educativos de la Delegación Estatal del CONAFE, de la Coordinación Regional del CONAFE Región San José y el consentimiento informado de las/los Líderes Educativos Comunitarios y Padres y Madres de Familia de la localidad de Las Torres municipios de San José.

La investigación tiene como propósito conocer las características y labor educativa de las/los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios en el CONAFE así como la opinión de alumnas/os, padres y/o madres de familia, familiares de los jóvenes, figuras educativas encargadas de su formación y personal del CONAFE sobre éstos así como del servicio social educativo que realizan.

Las actividades a efectuar en la investigación consistirán en la observación de las clases, del trabajo que realizan las/los Líderes Educativos Comunitarios en la

localidad y en sus reuniones de formación así como la realización de entrevistas a las/los Líderes Educativos Comunitarios, alumnas/os, padres y/o madres de familia, familiares de las/los Líderes Educativos Comunitarios, figuras educativas encargadas de su formación y personal del CONAFE y la revisión de los documentos institucionales del CONAFE que orientan la labor del Líder Educativo Comunitario.

La participación en la investigación será de carácter voluntario y los participantes tienen la libertad de declinar su participación en cualquier momento sin que ello le implique perjuicio alguno.

Los principios éticos que guían la investigación son el respeto al anonimato de las personas e instituciones que colaboran con la misma y la completa confidencialidad en el manejo de la información recogida. Para ello, el titular de la investigación (David Herrera Figueroa) asume el compromiso de no comentar con terceros las conversaciones que tenga con los participantes en ella. De igual forma, el investigador se compromete a eliminar los datos que permitan la identificación de las personas y de la escuela en todas las publicaciones o informes que resulten de este trabajo. En todos los casos, el investigador solicitará explícitamente a los participantes el consentimiento a participar en las entrevistas. Es importante aclarar que los resultados de esta investigación serán compartidos con los participantes del estudio así como divulgados por medio de publicaciones de diferente tipo.

Si desea conocer más información sobre esta investigación o tiene algún comentario respecto a la misma, siéntase con la libertad de contactar al titular de la investigación David Herrera Figueroa por las siguientes vías.

Teléfono Celular: 9993 31 35 36

Correo electrónico: david.herrera.fid@gmail.com

Apéndice H

Acta de consentimiento informado dirigida a Líderes Educativos Comunitarios y Padres/Madres de familia.

Komchén Martínez, Motul, Yucatán a 18 de septiembre de 2017

Líderes para la Educación Comunitaria

Padres/madres de familia:

PRESENTE

Por este medio se solicita su autorización y consentimiento para la implementación del proyecto de investigación denominado “*Construcción de identidad y práctica educativa de los Líderes Educativos Comunitarios del CONAFE Yucatán*” en los servicios educativos de preescolar y primaria CONAFE de esta localidad a lo largo del ciclo escolar 2017 – 2018.

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo: *Conocer el proceso a través del cual los jóvenes que participan como Líderes para la Educación Comunitaria se asumen como tales a partir de su labor educativa.* La investigación a realizar estará a cargo del Maestro en Psicología David Herrera Figueroa quien durante el periodo de 2006 a 2016 participo como Coordinador Académico del CONAFE y actualmente realiza esta investigación como parte de sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Yucatán.

Las actividades propuestas a realizar en la investigación son las siguientes:

1. Observación de las clases impartidas por los Líderes para la Educación Comunitaria así como de su convivencia con los miembros de la comunidad y su participación en reuniones de tutoría.
2. Entrevistas con los Líderes para la Educación Comunitaria, alumnos y padres de familia con el objetivo de conocer sus ideas respecto a los Líderes para la Educación Comunitaria y su labor.
3. Análisis de los documentos normativos utilizados por los Líderes para la Educación Comunitaria durante su labor educativa comunitaria.

4. Corroboración con los participantes de la información recopilada a lo largo de la investigación.
5. Presentación a los participantes de un reporte de los hallazgos y resultados obtenidos de la investigación.

Nota: En caso requerido y con previa autorización de los participantes se utilizara grabadora o videograbadora para registrar la información obtenida de las actividades señaladas.

Para realizar las actividades señaladas se propone la asistencia por parte del investigador de tres a cuatro días por semana a la comunidad a lo largo del ciclo escolar, informando a l@s Líderes para la Educación Comunitaria y/o presidente de APEC respecto a fechas y horarios a asistir así como de probables cambios que se puedan suscitar.

Las actividades y acciones realizadas por parte del investigador en la comunidad tienen como finalidad la obtención información relevante para la investigación previamente señalada. La información obtenida de dichas actividades y acciones será manejada de manera confidencial, guardando el anonimato de los participantes, y utilizada de acuerdo a los lineamientos éticos establecidos por las normatividades vigentes.

Usted se encuentra libre de participar o no en la presente investigación, su aceptación de participación en la misma no implica ningún compromiso para con el investigador o el proceso de investigación más allá de la proporción de información que usted considere brindar respecto a la escuela, los Líderes para la Educación Comunitaria y su labor, así como ningún perjuicio o dolo a sus personas, encontrándose ustedes en la posibilidad de poder retirar su participación de la misma en cualquier momento que usted(es) consideren sin generar por ello perjuicio alguno a sus personas.

Si desea mayor información respecto al proyecto de investigación puede contactar al responsable de su implementación MPA David Herrera Figueroa en persona o a través de las siguientes vías:

Celular: 9993 31 35 36

Correo electrónico: david.herrera.fid@gmail.com

Apéndice I
Guía de entrevista a jóvenes que han participado como LEC en el
CONAFE

Orientaciones: La presente guía no es una lista de cotejo. Su objetivo es conocer las ideas de los informantes con respecto a lo que se desea saber y que ello tenga lugar dentro de un marco conversacional parcialmente flexible (Guber, 2001; Patton, 2002). La guía ha sido elaborada como un índice de temas y preguntas a abordar con los informantes. La secuencia de abordaje y cobertura de las temáticas puede variar acorde a la dinámica y temas de interés emergentes en los encuentros entre el entrevistador y los informantes (Guber, 2001).

A continuación, se presentan los temas y las preguntas sugeridas como apoyo para su abordaje:

Identidad étnica

1. ¿Cómo consideras que ha sido tu relación con la cultura maya?
2. ¿Existen en tu familia antecedentes mayas? en caso afirmativo ¿cuáles?
3. ¿Te consideras maya? Sí No ¿por qué?
4. ¿En tu vida han existido experiencias relacionadas con la cultura maya? En caso afirmativo ¿cuáles? y ¿cómo estas han influido en tu persona?
5. ¿En tu formación escolar tuviste experiencias relacionadas con la cultura maya? En caso afirmativo ¿cuáles? y ¿cómo estas han influido en tu persona?
6. ¿En tu formación inicial en el CONAFE se abordaron aspectos relativos a la cultura maya? SI NO ¿cuáles? y ¿cómo estos han influido en tu persona y práctica educativa?
7. ¿En tu permanencia en la comunidad has vivenciado experiencias relacionadas con la cultura maya? En caso afirmativo ¿cuáles? y ¿cómo estos han influido en tu persona y práctica educativa?
8. ¿En tu labor en el aula has vivenciado experiencias relacionadas con la cultura maya? En caso afirmativo ¿cuáles? y ¿cómo estos han influido en tu persona y tu práctica educativa?

9. ¿En tu práctica educativa consideras aspectos relacionados con la cultura maya? SI NO ¿Cuáles? y ¿De qué manera?

El deseo de ser docente

1. ¿Cómo surgió su interés por querer ser docente?

2. ¿Cuáles considera han sido los principales factores que han influido en la construcción de ese interés?

3. ¿Qué decisiones y acciones ha realizado en relación con su interés por ser docente?

4. ¿Usted considera que su interés por ser docente intervino de alguna manera en la labor que realizó como LEC? En caso afirmativo ¿De qué manera?

La experiencia en CONAFE

1. Me gustaría me comente ¿cómo se imaginaba que era ejercer la docencia antes de entrar al CONAFE?

2. A partir de las experiencias vivenciadas durante el ejercicio de su labor como LEC ¿Considera que su forma de ver la docencia ha cambiado? En caso afirmativo ¿De qué manera?

3. A partir de las experiencias vivenciadas durante el ejercicio de su labor como LEC ¿Qué significado ha adquirido el ejercicio de la docencia para su persona?

4. A partir de las experiencias vivenciadas durante el ejercicio de su labor como LEC ¿Cuál considera es el rol del docente en contextos comunitarios y qué significado tiene este para su persona?

5. ¿Cómo ve estos significados, ejercer la docencia y ser docente en contextos comunitarios, desde su interés actual por convertirse en profesional de la docencia?

6. ¿Considera que su participación como LEC en el CONAFE, le ha brindado elementos (experiencias, aprendizajes, motivos) que apoyen su proyecto de convertirse en docente? en caso afirmativo ¿Cuáles? y ¿Por qué?

Proyecciones a futuro

1. ¿Cómo se veía y cuáles eran sus objetivos, en el plano social, antes de entrar al CONAFE?

2. ¿Cómo se ve y cuáles son sus objetivos, en el plano social, una vez que ha participado en el CONAFE?

3. A partir de su experiencia en CONAFE ¿Considera que su papel en la sociedad ha cambiado? ¿Por qué?

4. ¿En la actualidad cual considera que ha de ser su papel en la sociedad? y ¿Por qué?

Apéndice J
Registro fotográfico de los centros educativos comunitarios de la localidad
Komchén Martínez.



Centros educativos comunitarios en Komchén Martínez.



Plaza cívica con vista al preescolar comunitario.



Aula preescolar vista exterior.



Baño preescolar.



Aula preescolar vista interior 1.



Aula preescolar vista interior 2



Aula preescolar vista interior 3.



Primaria comunitaria vista exterior de aula y baño.



Baño primaria.



Aula primaria vista interior 1.



Aula primaria vista interior 2.



Aula primaria vista interior 3.