



# DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN TSELTAL: FORMACIÓN Y PROBLEMÁTICAS

**RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**rigobert19@hotmail.com**

**NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**nancylet54@hotmail.com**

**ANA LAURA HERRERA HERNÁNDEZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**ana\_mccutcheon77@hotmail.com**

## RESUMEN

El presente documento reflexiona las experiencias formativas que los directores (nivel básico) logran dentro de un contexto tseltal, grupo indígena que se localiza en la zona Selva y Altos de Chiapas. Las ideas que presentamos están basadas en los resultados parciales de una investigación que intenta exponer las posibles condiciones interculturales del contexto en mención.

La construcción del trabajo supuso la construcción de algunas categorías: saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales (Hernández y Martínez, 2014). Cada una comprendió la formación del director en activo; entender lo que implicó cada una de estas variaciones y observar hacia dónde apuntan como formas de interrelacionar la interculturalidad; construcciones que sirvieron para develar las circunstancias sociales y culturales que engloban una práctica escolar.

De acuerdo a ciertos análisis (Stavenhagen, 2013; Bensasson, 2013; Baronnet, 2012) sobre la interculturalidad, ésta se presenta como producto de una estrategia de política educativa que permita integrar los diversos pueblos originarios en una sociedad diversa y tolerante. Irrumpir la historia social con una mirada atenta y reflexiva juega un papel en el terreno de la educación en términos de un cambio educativo. Consiste, en efecto, en observar los problemas educativos provistos de conflictos culturales y políticos.

**Palabras clave:** formación, directores, región tseltal, educación bilingüe, interculturalidad.





## ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL ESTUDIO

La investigación realizada contuvo dimensiones como la formación continua y académica, la experiencia profesional y la identificación de problemáticas de los espacios sociales y escolares. El trabajo está sustentado con la aplicación de un cuestionario, que albergó 70 preguntas distribuidas de manera cerrada y abierta. Asimismo, se aplicó, con algunas adaptaciones, el mismo cuestionario a profesores y asesores técnicos pedagógicos. El resultado de esta última recolección ha sido expuesta en otro escrito (Hernández y Martínez, 2015, en prensa), además de exponer las ideas generales teóricas en otro texto (Hernández y Martínez, 2014).

El objetivo de utilizar un cuestionario era contar con un diagnóstico sobre la situación de profesores inmersos en localidades. Se escoge al pueblo tseltal, en contraste con otros pueblos originarios,<sup>i</sup> en razón de su presencia mayoritaria en Chiapas tanto a nivel poblacional como lingüísticamente hablando (Hernández y Martínez, 2012).

La sistematización del diagnóstico se logró con el uso del programa de análisis estadístico SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*). De acuerdo a nuestro esquema para el desarrollo de la investigación esta actividad obedece a una primera fase, que hasta el momento ha terminado (finales del 2014); sin embargo, estamos en una segunda fase que se dirige a construir las interpretaciones de los datos obtenidos para después pasar a la formulación de una propuesta de formación que no sólo involucre a directores sino también a profesores del nivel básico.<sup>ii</sup>

Por otro lado, la construcción de las categorías descriptivas se condensan en seis dimensiones que articulan y dan coherencia metodológica al cuestionario, que a continuación enlistamos: I) Datos sociodemográficos y socioeconómicos, que recupera los datos generales de la población estudiada; II) Formación académica, se trata de identificar la trayectoria profesional de los supervisores y directores, desde la educación inicial hasta su formación profesional; III) Formación continua, especifica la formación que han recibido a partir de su ingreso al Sistema Educativo: cursos, talleres, seminarios; IV) Experiencia profesional, se trata de identificar la experiencia laboral; V) Problemas para el desarrollo de la labor docente, trata sobre las acciones que realizan en torno a los problemas que viven los docentes a diario en sus escuelas; VI) Condiciones laborales, contar con datos generales de las condiciones laborales.

Para efectos de este documento solamente recuperamos la formación continua y académica y la identificación de problemáticas de la práctica escolar de 39 directores que laboran en la región tseltal.

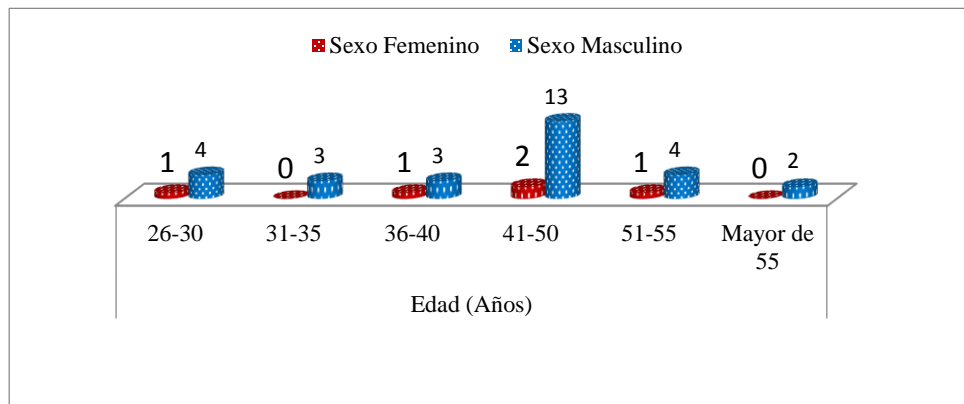




### ALGUNAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y ECONÓMICAS DE DIRECTORES

La gráfica 1 muestra el porcentaje de las edades de directores/supervisores a los que se les aplicó el cuestionario. Un primer elemento a destacar es el rango que predomina de los 41 a 50 años de edad, de acuerdo a estos datos se estima que para aspirar al cargo de director implica contar con una trayectoria de 10 años de servicio aproximadamente.

Gráfica 1. Cantidad de directores/ supervisores por sexo y edad generacional



Fuente: Elaboración propia

Los datos registran solamente como directoras a 5 mujeres y como directores a 34 hombres. A pesar de la implementación de políticas de género que se han experimentado en las últimas décadas en los espacios laborales, en la que se busca favorecer la equidad de género (Rodríguez y Castro, 2014), puede seguir constatándose en el ámbito educativo un predominio del género masculino que ocupan cargos directivos.

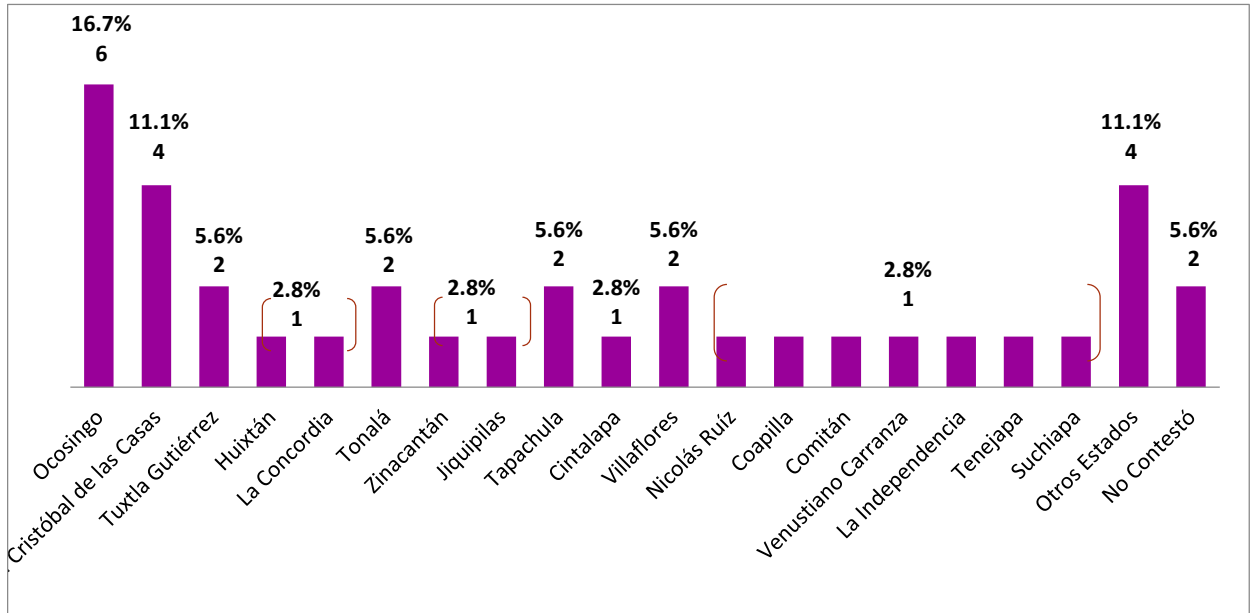
Una estrategia para identificar la presencia en la región tseltal de los directores consistió en localizar su origen y su residencia. En las gráficas 2 y 3 presentan la distribución relativa a su lugar de nacimiento y de su actual residencia. Como se puede apreciar los directores provienen de distintos municipios de Chiapas, en algunos casos respondieron ser originarios de otros estados de la república mexicana. Los lugares de residencia y de origen con mayor presencia son Ocosingo, San Cristóbal y Tuxtla Gutiérrez (ciudades importantes de Chiapas).

Gráfica 2. Cantidad y porcentaje de directores y supervisores por lugar de nacimiento

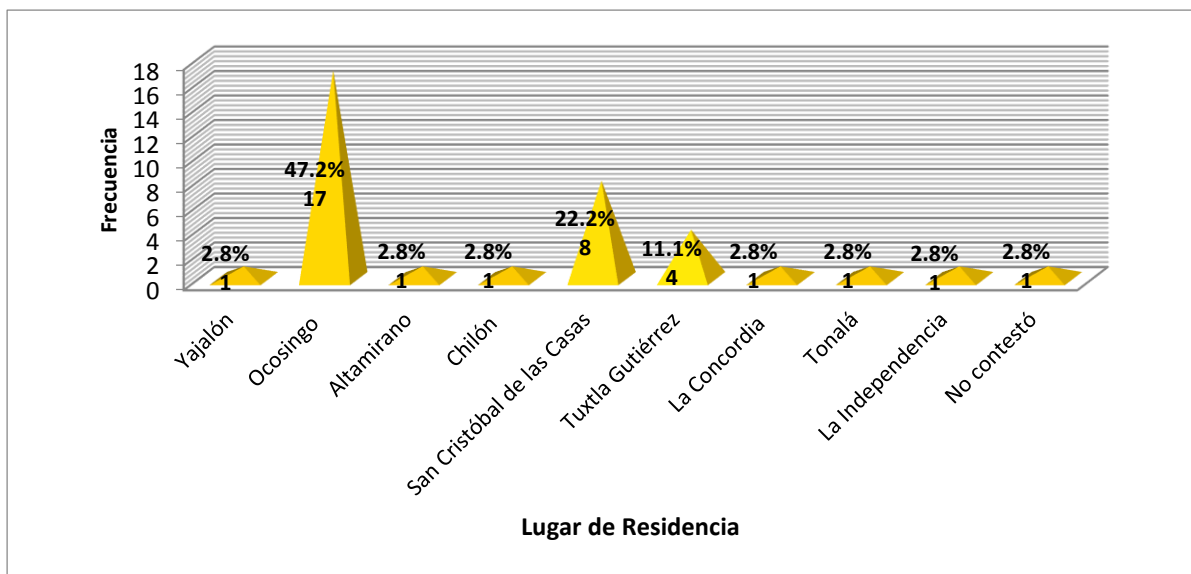




Fuente: Elaboración propia



Gráfica 3. Frecuencia y porcentaje de directores y supervisores por lugar de residencia



Fuente: Elaboración propia

En la cuestión económica, el salario promedio de estos directores oscila entre los 11,000 y 20,000 pesos, algunos de ellos afirmaron que su sueldo está entre 21,000 y 30,000 pesos, y 6 más expresaron obtener menos de 10,000 pesos. Este comportamiento confirma que un número representativo de ellos





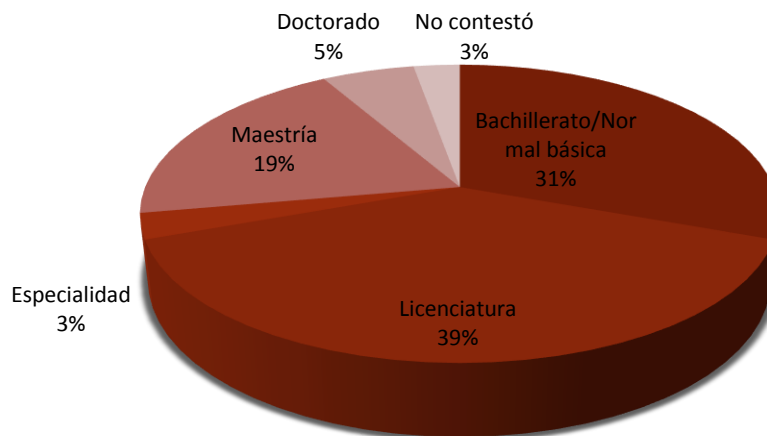
no cuenta con otra actividad remunerada ya que, en otra parte del cuestionario, se les preguntó si había otros ingresos además de los que obtienen por su cargo como directores y/o supervisores.

La idea anterior se vincula con la cuestión de las expectativas de sus vidas en el periodo de un lustro; por ejemplo, el 50% de ellos observó una mejoría, mientras que un 36% señaló que su situación sigue sin cambios importantes. El 11%, por el contrario, apuntó que sus expectativas han empeorado.

### FORMACIÓN CONTINUA Y ACADÉMICA

El desarrollo de una formación académica tiene que ver con la preparación obtenida durante el periodo universitario. En el caso de estos directores se supedita a las normales o escuelas universitarias que ofrecen la carrera docente en sus diferentes expresiones: pedagogía, ciencias de la educación, etcétera.

**Gráfica 4. Porcentaje de estudios concluidos de directores**



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 4 se observa en primera instancia que un 39% señala haber terminado los estudios de licenciatura, en segundo lugar el 31% el bachillerato/normal básica (es decir, aquellos docentes que terminados sus estudios de bachillerato ingresaban directamente al magisterio), el 19% señaló que estudios de maestría, 5% doctorado y el 3% cursó una especialidad.

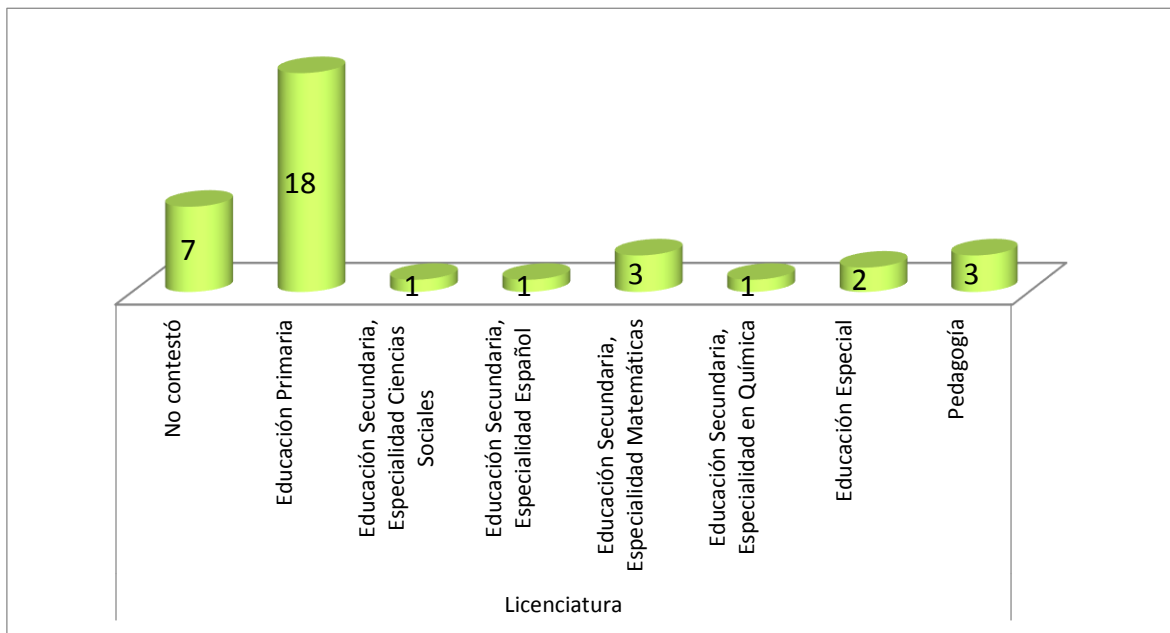
Con la gráfica 5 se registra las licenciaturas en las que se formaron los directores. Es de observar que casi todos los encuestados egresaron de escuelas normales, en este caso 26 (sumatoria de barras:





educación primaria, educación secundaria, en sus diversas especialidades y educación especial) y sólo 3 egresaron de escuelas de nivel superior diferentes a las normales de educación.

Gráfica 5. Frecuencia de licenciaturas que estudiaron directores/supervisores



Fuente: Elaboración propia

De las principales instituciones donde los directores se formaron en la profesión docente destaca la escuela Normal de Educación Primaria (15 directores estudiaron aquí), 8 estudiaron en la Normal Superior (normal de educación secundaria), 7 se formaron en la escuela Normal Rural. Estas escuelas se localizan en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez. También se mencionó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Tuxtla Gutiérrez, 2 cursaron estudios en universidades privadas y 2 más en el Centro de Formación Magisterial de Chiapas.

En la parte de posgrados destaca el 15%, número que representa a docentes que finalizaron estudios ya sea de una maestría o de un doctorado. Sin embargo, este dato puede compaginarse con otro en el que se les preguntó si estaban cursando algún programa de posgrado recientemente. En ese sentido, el 85% afirmó que en la actualidad no estudia, en contraste con el 9% que afirma que sí se encuentra estudiando y el 6% no contestó. De acuerdo a las repuestas más altas de los directores que lo indicaron, las razones del porqué no seguir formándose en estudios de posgrado se da por la falta de tiempo y por la falta de recursos económicos.





En esta misma tesitura, se observa que el 72% expresó no haber participado en algún programa de nivelación académica con la idea de obtener la licenciatura, contrariamente el 17% manifestó si haber participado en la nivelación.

La permanencia de la profesionalización de los docentes, promovida por la política educativa, se especifica como formación continua. Para ello la Secretaría de Educación, a través de sus diversas subsecretarías, invita a los profesores a actualizarse en los distintos ámbitos pedagógicos y didácticos, además de cuestiones relacionadas con el sistema educativo (las reformas, los procesos de evaluación, etc.). Así, el 97.3% de los encuestados dice haber asistido a cursos de actualización. Por otro lado, el 2.8% dijo que dichos cursos son importantes, el 13.9% consideró que los cursos son indispensables para la actualización, el 16.7% señaló que ayuda a mejorar la labor docente y el 11.1% expresó que asiste a estos cursos o talleres para la superación profesional.

En un apartado del cuestionario se les pidió a los docentes nombres de los cursos asistidos de los últimos tres años. Para organizar estos resultados obtenidos se formaron 6 categorías en las que se clasificaron los cursos, talleres o seminarios: diplomado en evaluación, diplomado/curso de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), formación disciplinar, saberes pedagógicos, planeación en escuelas multigrado e integración educativa. En este caso, los directores tenían la opción de anotar varios cursos y no uno solamente. Así, los diplomados en evaluación obtuvieron una frecuencia de 3 respuestas, los diplomados/cursos de la RIEB tuvo una frecuencia de 10 respuestas, los cursos de formación disciplinar obtuvieron 19 respuestas, los cursos que tenían relación con saberes pedagógicos presentaron una frecuencia de 35 respuestas. Por otro lado, los cursos de planeación en escuelas multigrado obtuvieron 2 y los cursos de integración educativa 5 respuestas.

Según estos datos, hay una tendencia por cursar contenidos pedagógicos, de psicología educativa y de teoría curricular, que fundamentalmente les sirven de apoyo en sus prácticas pedagógicas en el aula. Esto sin duda es interesante por la preocupación que enfatizan los maestros por cumplir los requisitos de carrera magisterial o, bien, por intentar desarrollar una práctica docente más eficaz, aspecto que se cree que los cursos ayudarían a solventarlo.

Puede entenderse mejor lo anterior a partir del impacto producido por los cursos mencionados. Es decir, los encuestados expresaron que estos cursos les permite obtener puntos para participar en carrera magisterial, para otros se trata de que aportan nuevos conocimientos disciplinarios; otros, en





cambio, mejora su relación con los estudiantes, algunos más les ayuda a comprender con profundidad su contexto escolar.

A pesar de poder contar con una formación continua, una pregunta clave fue sobre las necesidades de formación que ellos consideran importantes para su trabajo como director. Significa, en otros términos, qué otros contenidos o temas se requieren para seguir con su crecimiento profesional. Al respecto, en la gráfica 6 puede leerse los porcentajes, se observa el uso de las tecnologías y la investigación como las prioridades que requieren para fortalecer su formación.

**Gráfica 6. Porcentaje de necesidades de formación que consideras prioritarias para fortalecer tu trabajo como director o supervisor**



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, es interesante ver que le restan interés a aspectos relacionados con la diversidad cultural y el conocimiento de la lengua y culturas indígenas tan prioritarios en sus contextos de trabajo, es evidente que la mayor parte de estos directores encuestados no dominan ni lo básico de la lengua tseltal o el tsotsil, que son las lenguas predominantes de la región. Este aspecto de no contar, al menos dentro de la población estudiada, con una formación hablante de la lengua indígena indica las pocas garantías de una educación bilingüe.



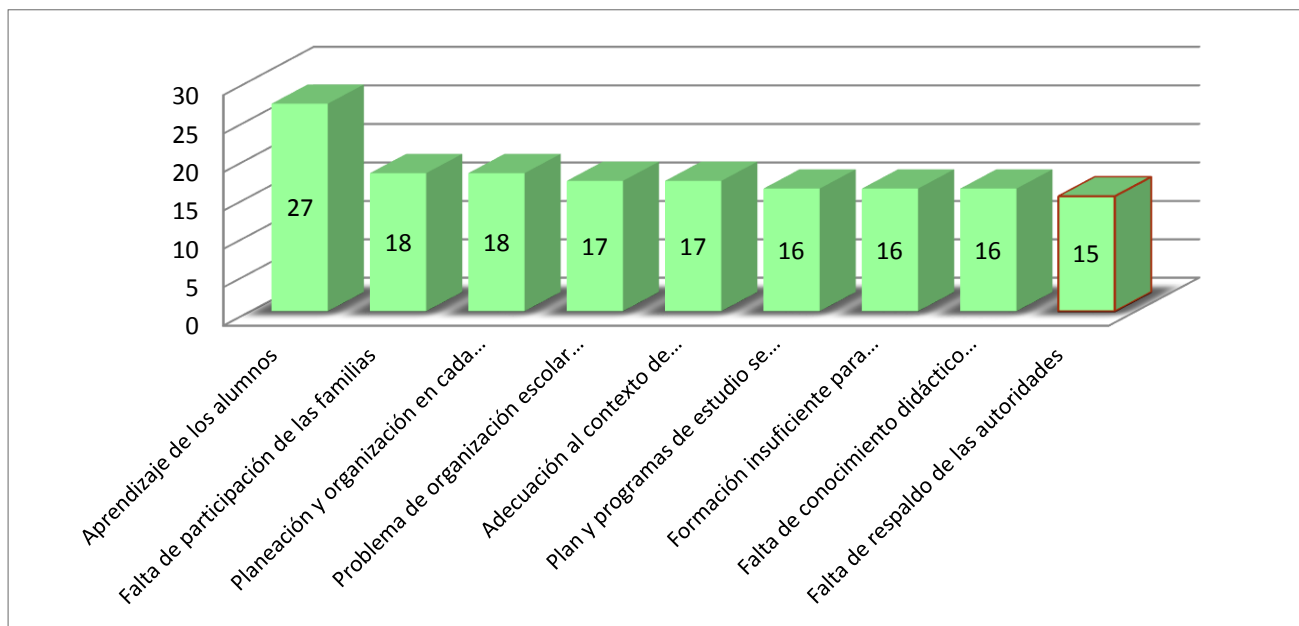




### Algunos problemas de la labor del director

Otra interrogante fue la de reconocer los problemas que viven los directores en sus actividades escolares. En la siguiente gráfica, los encuestados definieron cuáles eran los cinco factores que consideran problemáticos. Tal como se observa, casi todas las frecuencias son bastante parecidas, todas en un rango de entre 15 a 18 respuestas, lo que deja entrever problemas que reconocen, pero, en general, el problema del aprendizaje de los alumnos resalta como la más común.

**Gráfica 7. Frecuencia de los cinco principales factores que directores/supervisores consideran problemas demasiado importantes en el desarrollo de su labor docente**



Fuente: Elaboración propia

Además de estos temas apuntados, tenían que mencionar de igual modo los factores que a su consideración son poco importantes y que no alteran a gran escala su desempeño. Encontramos dos factores de mayor valoración que consiste, uno, en las presiones del sindicato como actividad que no afectan su trabajo y, dos, las exigencias de la Secretaría por cubrir los contenidos del plan y programas. Para ellos realizar actividades sindicales y responder a los trámites institucionales no son obstáculos a la hora de realizar sus actividades.

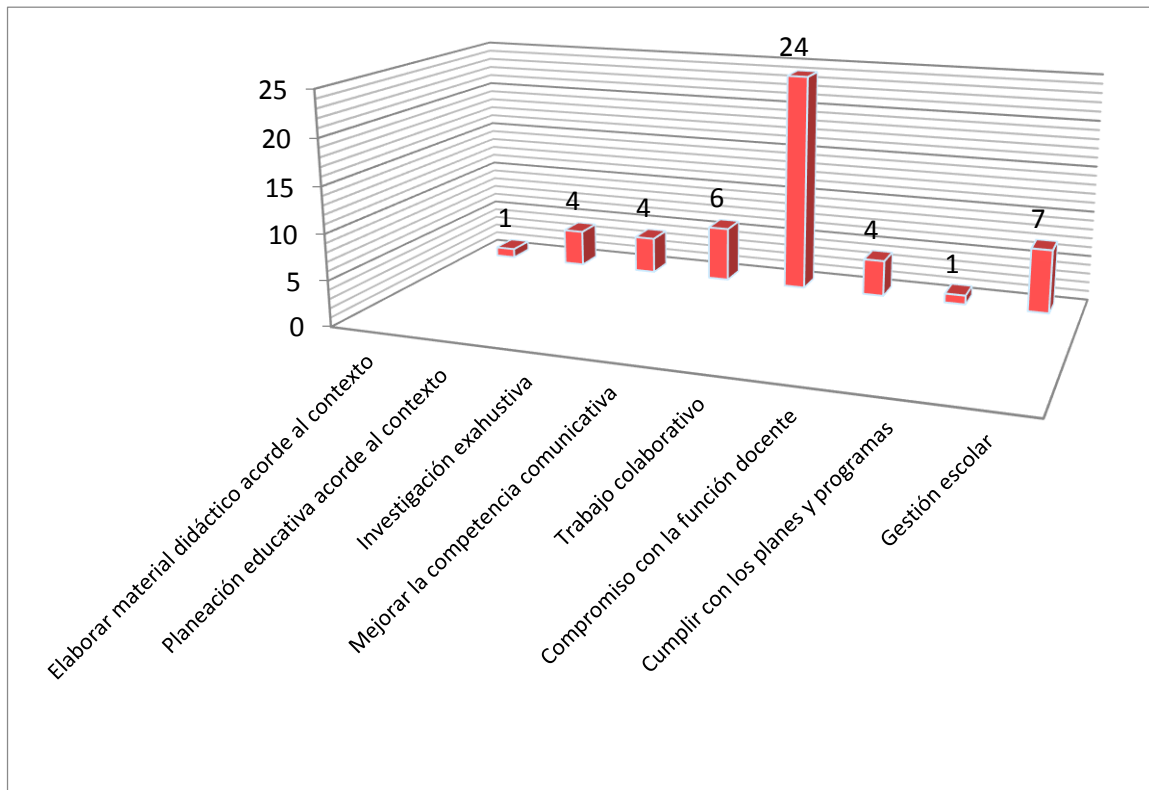
Por otro lado, en la gráfica 8 se registra las estrategias que usan para resolver problemas de tipo pedagógico, formativo y administrativo. Estas tres categorías conglomeran en buena medida la práctica





directiva, pero es el trabajo colaborativo el que pide atención expedita del director por tratar de coordinar el trabajo de los profesores, que en muchos de los casos resulta complicada.

**Gráfica 8. Frecuencia de estrategias empleadas por directores/supervisores para resolver algunos de los problemas que se les presenta**



Fuente: Elaboración propia

Los encuestados manifestaron que la estrategia más empleada en sus actividades laborales es el trabajo colaborativo, de ahí se puede señalar que se busca como prioridad establecer mejores relaciones laborales y de comunicación entre toda la comunidad educativa, entendiendo a ésta como la que está integrada por docentes, alumnos, directores, supervisores, padres de familia y autoridades educativas.

## REFLEXIONES FINALES

Se dan una serie de peculiaridades en la actividad directiva que hacen que resulte difícil presentar atención a las dimensiones políticas y éticas del trabajo en las aulas. La cultura del individualismo que





rige en buena medida el comportamiento de profesores, su obsesión por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje contempladas sólo desde la psicología, la apuesta por una pedagogía centrada en la infancia, y la creencia en que la práctica lo es todo son los centros de interés que definen el quehacer de un importante número de los directores encuestados. Por el contrario, se puede constatar en la parte de los cursos de actualización un escaso interés por las dimensiones más filosóficas, culturales y teóricas de la educación.

El aspecto crítico que se tendría que plantear al observar lo dicho por los directores es saber, al menos dentro del encuadre de la interculturalidad y de la educación indígena, si los contenidos marcados en los cursos que recibieron tendrán alguna relación con los contextos escolares indígenas. La idea era hacerles una pregunta para que expresaran que tan pertinente es esa relación, si el contenido de los cursos aborda el conocimiento de la lengua, la cultura y la cosmovisión de los pueblos originarios. Para ciertos directores si hay una atención al contexto escolar indígena, mientras que otros dicen no haber una vinculación significativa. Un tercio de ellos mencionó que en cierta medida el contenido si toma en cuenta el contexto indígena, pero queda solamente en un plano de la cátedra.

Es de considerar algunas circunstancias que contribuyen también a erosionar el clima de trabajo y la valoración del profesorado que trabaja en el sistema educativo. Entre ellas, cabe apuntar una notable intensificación del trabajo de profesoras y profesores o de la sobrecarga de las funciones que tienen asignadas. Producto de estos alcances es la manera en que está organizado, en parte, el sistema educativo mexicano (como el sistema multigrado), que es una evidencia de la falta concreción de recursos humanos y materiales. No sería descabellado sugerir la idea que en el fondo observamos que las áreas rurales e indígenas no son planificadas en todas sus dimensiones; presenta aún la necesidad de asumir una responsabilidad social y cultural que acote una realidad.

## REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? En B. Baronnet y M. Tapia Uribe (coords.), *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 49-69). México: CRIM, UNAM.
- Hernández Reyes, N. L. y Martínez Sánchez, R. (2015). Formación y experiencia docente en Chiapas: ¿realidades interculturales? En prensa.





----- (2014), La interculturalidad en Chiapas: formación docente en la cultura tseltal. En E. B. Velázquez Rodríguez, M. L. Quintero Soto y L. R. López Gutiérrez (coords.), *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los "otros"* (pp. 123-146). México, UAEM/ MAPorrúa.

----- (2012), Investigar la formación docente de la cultura tseltal, *Devenir* (23), 69-100.

Rodríguez Pérez, R. E. y Castro Lugo, D. (2014). Análisis de la discriminación salarial por género en Saltillo y Hermosillo: un estudio comparativo en la industria manufacturera, *Nóesis* 23 (46), 80-113.

Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronnet y M. Tapia Uribe (coords.), *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 23-48). México: CRIM, UNAM.

---

<sup>i</sup> También podemos localizar a choles, mames, zoques, tsotsiles, lacandones, tojolobales, kakchiqueles, mochos, chujs, kanjobales y akatecos.

<sup>ii</sup> Proponer una propuesta de formación para los profesores que trabajan en la región tseltal es hacerla de forma participativa. En este sentido, el posible diseño implica, y así se tiene estimado, colaborar con los mismos profesores en servicio, profesores que laboran en las normales de Chiapas, las comunidades tseltales, directores y supervisores, funcionarios de la Secretaría de Educación y especialistas en el tema de la interculturalidad. Esta tarea, la más significativa, conlleva un intervalo considerable para ver los resultados. Más aún, notar a largo plazo cambios profundos en la formación con miras a lo intercultural, mejoras en el intercambio cultural y en la composición de la curricula educativa

