



FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE INTERCULTURAL EN LA REGIÓN TSELTAL DE CHIAPAS

MARTHA RAQUEL CRUZ VÁZQUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

pingui_560@msn.com

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

nancylet54@hotmail.com

RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

rigobert19@hotmail.com

RESUMEN

Se presentan resultados parciales de la investigación denominada *Las necesidades de formación docente del nivel básico de la región Tseltal, desde la voz de los agentes educativos*, la cual tuvo como propósito elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los agentes educativos en el ámbito indígena, (docentes, directivos, supervisores y ATP's), a partir de sus saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, con la finalidad de diseñar una propuesta de formación dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en dicha región de Chiapas, México.

Los marcos conceptuales están constituidos por la interculturalidad y la formación docente, así como su necesaria contextualización para el análisis de la realidad educativa de los pueblos originarios y sus relaciones con la sociedad mestiza.

Esta investigación de corte interpretativo, está constituida por dos fases; una primera fase cuantitativa y otra de análisis cualitativo que nos permitieron conocer, características de la formación docente y los problemas que enfrenta el profesor de nivel básico de esta región del sureste mexicano y que integran la base para la conformación de líneas generales para una propuesta de formación docente que los atienda.

Lo que presentamos aquí presentamos es el resultado del análisis cualitativo derivado de información obtenida a través de entrevistas a profundidad a 15 docentes de nivel básico y tres formadores de docentes que laboran en dos escuelas normales interculturales bilingües, además de resultados del cuestionario aplicado a 333 docentes que laboran en la región Tseltal que formaron parte de un primer acercamiento.

Palabras clave: Formación docente, práctica docente, educación indígena, educación intercultural, Chiapas





INTRODUCCIÓN

En México, la educación indígena se ha caracterizado por la adopción de políticas asimilacionistas de los pueblos originarios a la cultura dominante, lo que ha repercutido necesariamente en las acciones llevadas a cabo por las instancias educativas, que a través de un plan de educación básica ha pretendido la unidad nacional, y de esta manera, desdibujar las diferencias de raza y cultura que lo caracterizan, no obstante el respeto a los derechos humanos establecido en el artículo 1º constitucional y a la firma de acuerdos internacionales relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto y preservación de las culturas¹.

La formación de docentes en México también está caracterizada por planes nacionales dirigidos a los subniveles que conforman el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), y hasta hace algunos años, siendo más claros, después del movimiento zapatista en Chiapas, empezó a pensarse en una formación específica que se concretó en las llamadas Normales Interculturales Bilingües, sin embargo, a las localidades más alejadas de la geografía chiapaneca, o a las escuelas denominadas indígenas, son enviados los profesores de nuevo ingreso, que con el tiempo, se van acercando a las cabeceras municipales y a las ciudades, en un proceso anual denominado cadena de cambios, lo que impide el arraigo de los profesores y las posibilidades de desarrollar proyectos educativos a largo plazo.

El interés de este trabajo se centra en dar a conocer cómo estas condiciones de formación y asignación docente a las escuelas en contextos indígenas, se expresan de manera concreta en prácticas que reflejan los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, que pueden llegar a pensarse en la posibilidad de un contexto intercultural fundado en las necesidades de los actores educativos.

La base conceptual está constituida por la interculturalidad, que implica la relación comprensiva entre culturas distintas y la generación de espacios democráticos en todas las esferas de la convivencia social (Aguado, 2004); y la formación docente, entendida como la integración de diversas cualidades – físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, etc.– para el crecimiento y socialización de las personas como uno de los objetivos de todo acto educativo, o bien, como proceso de construcción de los sujetos.

El contenido se divide en tres apartados. En el primero de ellos se presentan, a manera de contexto, algunos aspectos socioeconómicos, políticos y culturales que caracterizan a los docentes de





la región Tseltal, información que se deriva del análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario a 333 docentes ubicados en esta región de Chiapas. En el apartado siguiente, se presentan los resultados del análisis cualitativo de la información obtenida a través de las entrevistas a 15 docentes y 3 profesores de escuelas normales formadoras de docentes interculturales bilingües. Finalmente, se concluye con algunas líneas generales que han de tomarse en cuenta para la conformación de propuestas de formación docente en contextos interculturales.

CONTEXTO Y PRIMER ACERCAMIENTO

Llamamos región tseltal al grupo de origen mayense cuya población se localiza en municipios de la zona norte y selva de Chiapas. Los tseltales conforman el grupo indígena más numeroso y el quinto lugar en relación con los demás grupos indígenas del país. 57 por ciento de la población tseltal es monolingüe, mientras que el 43 por ciento es bilingüe (INEGI, 2011).

Los municipios tseltales más importantes son Ocosingo, Chilón y Altamirano que son los más extensos; sin embargo, los municipios de más alta densidad de población son Tenejapa y Oxchuc con más de 100 habitantes por km². Los tseltales registran el primer lugar estatal en matrícula del nivel primaria con respecto a las otras etnias, con un total de 87 247 alumnos, seguidos de los tsotsiles con 71 997 alumnos (Hernández y Martínez, 2012).

Algunos datos del perfil sociodemográfico de los docentes indican que 160 se ubican en Ocosingo, 81 en San Cristóbal de las Casas, 6 en Chilón y el resto de los docentes se ubican en otros municipios no pertenecientes a la región tseltal, por lo que deben trasladarse a su centro de trabajo todas las semanas.

La profesionalización de los docentes nos da claves de cómo se articulan sus procesos formativos; en ese sentido, la formación inicial y continua condiciona la acción de los profesores y evidencia la actitud que puede haber en el contexto educativo tseltal. Así, el nivel académico alcanzado de los profesores es el grado de licenciatura. En los datos obtenidos se registró también que pocos profesores cuentan con estudios de posgrado.

Por otro lado, hay quienes mencionaron que, en el momento de la aplicación del cuestionario (2013) se encontraban estudiando, pero representan una minoría (8.79 por ciento de los encuestados). Este pequeño grupo se interesa en realizar algún posgrado o bien una licenciatura relacionada con la





informática o con los idiomas. Sin embargo, las pretensiones de ampliar la trayectoria formativa están generalmente sujetas a cuestiones laborales con la idea de obtener ingresos más favorables.

Para aquellos profesores que no realizan estudios, argumentan varias razones: por falta de tiempo, por problemas de salud, falta de interés y decisión, la distancia como obstáculo que hay entre la institución en la que se quiere estudiar y el lugar donde se radica; pero el no contar con recursos económicos es la barrera que subrayan con más insistencia.

La formación continua se caracteriza por la asistencia a cursos ofrecidos por la, hasta entonces, Coordinación Estatal de Formación Continua para Docentes en Servicio. Los motivos que ellos valoran son, indudablemente, heterogéneos. Para algunos el objetivo de acudir a los cursos es la de actualizarse, de modo paralelo se deja entrever la pretensión de que los cursos ayudan a mejorar su práctica docente; mientras que otros buscan la profesionalización como un valor en sí o porque la normatividad se los exige. Hay quienes ven en los cursos una oportunidad para ofrecer un servicio de calidad que a la larga tendrá repercusiones en su trabajo y en su vida.

La tendencia, de acuerdo a la numeralia recuperada, es asistir a cursos relacionados con saberes pedagógicos, se trata de cursos que orientan la labor pedagógica del docente que pueden ser reflexiones teóricas, conocimientos sobre las diversas corrientes pedagógicas, conceptos sobre la enseñanza-aprendizaje, problemas de aprendizaje, entre otros temas afines como la didáctica (instrumentos, recursos de enseñanza, metodología de enseñanza, etc.).

La formación disciplinar aparece como otro de los cursos a los que más asisten los profesores. Aquí el contenido se enfoca a las distintas áreas de especialización del conocimiento tales como, cursos sobre español, matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. Finalmente, poco registro se obtuvo en las preferencias por los contenidos que recuperan el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Esto último conviene destacarlo ya que implica que la mayoría de los profesores no muestra una actitud positiva por aprender la lengua tseltal, hay una inercia sobre la dinámica de la cultura o bien radica una concepción étnica de la cultura: se trata de no encontrarse con el otro en una dimensión de paridad. En general no hay un interés por aprender una lengua indígena, al parecer están más preocupados por los cursos que abordan las cuestiones pedagógicas y didácticas que hacer un esfuerzo por abrir las coyunturas de la interculturalidad.





El aspecto crítico que es necesario plantear al observar lo referido por los profesores, es conocer, al menos dentro del encuadre de la etnicidad y de la educación indígena, si los contenidos marcados en los cursos que recibieron tendrían alguna relación con los contextos escolares indígenas.

ENTRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El análisis cualitativo de la información obtenida fue categorizada de acuerdo con lo referido por los propios docentes, para efectos de esta presentación se plantean los cuatro aspectos más significativos: formación y rol que desempeñan como docentes, la asignación a sus centros de trabajos y las barreras del lenguaje.

Con respecto a la primera categoría, los docentes aseguran que su formación profesional estuvo basada en aspectos teóricos, la práctica se considera insuficiente y poco significativa; sin embargo reconocen que lo aprendido teóricamente les ha orientado y guiado a la hora de ejercer su práctica educativa en las aulas.

lo único bueno o lo que me proporcionó para mi formación profesional para enfrentarse pues a la vida laboral, pues me brindó lo teórico, la experiencia de los maestros que me dieron clase en aquel momento [...] ya de la escuela aprendí todo lo que es la lengua, la cultura, me refiero a la cultura de la comunidad, lengua de la comunidad, entonces la diversidad si es muy cierta, es lo que lo estoy vivenciando y gracias a esos conocimientos pues se me está facilitando muchísimo para la atención de los alumnos (entrevista docente C).

Además de lo expresado anteriormente, se hace referencia a que es necesario reorientar la formación en las escuelas normales, de tal manera que exista un equilibrio entre la formación teórica y la práctica a fin de que los dos aspectos se complementen.

Es ahí donde creo también que la escuela normal y el sistema no están bien, yo digo que deberían de poner cincuenta por ciento de práctica y cincuenta por ciento en lo teórico para que se vaya balanceando tanto teórico y práctico ya para que al finalizar el estudio pues no tengamos tanta dificultad en el manejo de los libros, de los programas de estudio (entrevista docente E).

De acuerdo con la información proporcionada por los docentes que estudiaron en instituciones con perspectiva intercultural, su formación hace entrever que poseen las competencias, herramientas y





conocimientos necesarios para desempeñar una labor acorde al contexto al que son asignados; sin embargo, al ingresar al ámbito laboral no se refleja. Al respecto los docentes mencionan que su formación no debió centrarse en muchas teorías, puesto que muchas de ellas no se utilizan en su práctica educativa.

Con respecto al rol que juega el docente, refieren tener compromiso y responsabilidad en la formación de sujetos; están conscientes que su actuación incide en la vida de los alumnos, por lo que reconoce que estar frente a grupo no es solo transmitir conocimientos, sino que va acompañado de formación en valores, conductas, entre otras.

Hay que trabajar con un compromiso con la sociedad, con el pueblo, porque al final de cuenta él es el que nos paga [...] creo que los maestros tenemos un compromiso muy fuerte, primeramente un cambio de actitud, de responsabilidad, de ser uno de los detonantes de un proceso educativo [...] entonces aquí lo que nos quedaría a los maestros es un cambio de actitud, con responsabilidad y una responsabilidad en la formación de seres humanos que tenemos en nuestras manos para que esos muchachos que van a ser los ciudadanos el día de mañana, ya adultos, caminen en la construcción de un mundo diferente y mejor. Los maestros sí tenemos una responsabilidad muy alta (entrevista docente H).

De acuerdo con lo anterior, Vélaz y Vaillant (2014) aseguran que el docente no debe reducir su tarea a la impartición de clases o enfocarse solo a su asignatura, el profesor debe facilitar el aprendizaje, debe ser un organizador del trabajo del grupo, que atienda la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.; es indispensable que el docente sea un ser consciente del entorno para analizar y comprender las características de los alumnos; sobre este aspecto, algunos docentes, parecen tener cierta claridad.

La asignación es otro de los aspectos trascendentes en la práctica de los docentes, ya que la consecución de los objetivos educativos para las zonas indígenas, depende de que los docentes formados como profesores interculturales bilingües sean asignados a los espacios donde se requiere.

Sobre este punto, los docentes declararon que los administradores encargados de dicha actividad no toman en consideración si el docente cuenta con la competencia lingüística acorde al lugar asignado, además de que toman como criterio de asignación el puntaje que obtuvieron en el examen de plazas sumado al promedio obtenido en la licenciatura, lo que deja entrever que se pondera el que





se cubra la falta de maestros que demanda la comunidad o la escuela sobre la competencia de los docentes:

Las ubicaciones de los maestros si es un grave problema que nuestros gobiernos no le toman importancia, simplemente *te vas aquí* y sin importar si dominamos la lengua de los niños, [...] si pero sabiendo, tienen nuestros datos, de dónde somos y todo y a pesar de todo como que no, no toman esa parte de interés, de cómo esté la ubicación de los maestros (entrevista docente K).

De acuerdo con el concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes, implementado desde el año 2008, la asignación de docentes debe seguir ciertos criterios. En lo que respecta a la educación indígena, debe tomar en cuenta, entre las cualidades más importantes, el manejo de la lengua del lugar de destino; debe regirse por lo que establece la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 13 sección VI que a la letra señala que es responsabilidad del estado “garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo de que se trate” (citado por Gamboa y Gutiérrez, 2012, p.14).

La realidad muestra que a la hora de la asignación de plazas y sus lugares de trabajo prevalecen criterios administrativos. Muchos docentes son enviados a lugares remotos de difícil acceso, a lugares que se contraponen con su lengua. Esto tiene que ver con la última de las categorías analizadas: las barreras del lenguaje.

Los profesores coinciden en que es muy importante que el docente domine la lengua de la comunidad porque facilita su inserción a la vida cotidiana, pondera una mayor confianza entre los alumnos, se da una mejor vinculación entre el proceso de enseñanza aprendizaje y los saberes, favorece actitudes de integración, participación y colaboración y facilita la enseñanza de un segundo idioma. De igual modo coinciden, que si bien es importante el aprendizaje del español, también se hace imprescindible el uso de la lengua materna en el aula para fortalecer la cultura.

Bueno, aquí en la escuela como todos somos tseltales, somos de la misma cultura y los alumnos también pues allí no hay ningún problema porque nos entendemos, manejamos el mismo idioma entonces, con toda confianza, los alumnos entran a la escuela y acceden y se sienten más seguros, porque todo lo que se ve está relacionado con su vida y le van encontrando sentido porque se relaciona con lo que hacen, con lo que viven (entrevista docente L).





La barrera del lenguaje, tal como lo refieren los docentes, se ha podido analizar desde tres aspectos fundamentales: la experiencia docente cuando se habla la lengua de los estudiantes y se facilita la comunicación; la experiencia docente más allá de la lengua, cuando se habla la lengua y se adecuan los contenidos a la cultura; y, aprender español como defensa ante el mundo.

CONCLUSIONES

El conjunto de temas asociados a la relación interculturalidad-educación remiten tanto a estrategias como a los contenidos del cambio intercultural que nos llevan hacia los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas, en los cuales identidad y etnicidad gravitan decisivamente en la cultura.

La posibilidad de la interculturalidad en la educación, siguiendo a Muñoz (2002), debiera articularse con varios otros procesos tales como la exigencia de calidad, la colaboración de las familias, el logro de la competitividad, la profesionalización de la docencia, la relevancia de los cambios educativos y además la transformación de la escuela pública.

Por ello, es necesario construir con los propios agentes educativos un proyecto educativo que recupere el saber regional de los pueblos originarios, que permita introducir un modelo intercultural para disolver la visión etnocéntrica del conocimiento y plantear una mirada horizontal entre culturas distintas con el afán de entendimiento mutuo.

Una educación interculturalidad tiene que poder desarrollar “la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito” (Hernández y Martínez, 2012, p. 82).

En dicho proyecto, tratar de fortalecer o reivindicar la identidad de los docentes ya que muchos de ellos son originarios de la región, y que de algún modo han sufrido los estragos de la aculturación resultado de la formación mestiza que reciben desde los primeros niveles de escolaridad.

Es necesario por tanto, construir un modelo intercultural que permita reflexionar las problemáticas sociales y educativas que han menoscabado la realidad sociocultural de los pueblos originarios.





REFERENCIAS

- Aguado, T. "Investigación en Educación intercultural", en *Educatio*, 2004, (22). Pp. 39-57.
- Gamboa, C y Gutiérrez, M. Los planes y programas de educación básica en México. Estudio teórico conceptual de antecedentes e iniciativas presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado. México, 2012 Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-56-12.pdf>.
- Hernández, N. L. y Martínez, R. "Investigar la formación docente de la cultura tseltal", en *Devenir*. 2012. (23). Pp. 69-100.
- INEGI (2011). *México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios, 2011*. México: INEGI.
- Muñoz, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?". En Héctor Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-64). México: UPN/ UAM.
- Rueda, E., y Santana, M.E. "Reconocimiento jurídico de la diversidad cultural ¿sin ejercicio de derechos?. *Revista Pueblos y Fronteras Digital* (en línea) 2013, 8: 02 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90628980008>. ISSN 1870-4115.
- Vélaz, C y Vaillant, D. (2012). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España. España: OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

ⁱ De acuerdo con Cruz y Santana (2014), en México existe un conjunto de preceptos jurídicos donde se establecen los derechos humanos y lingüísticos de los pueblos indígenas y que de alguna manera obligan a las autoridades a cumplir con los tratados internacionales en esta materia, lo cual no es suficiente, pues, según las autoras, falta la ejecución de esas normas para hacerlos efectivos.

