



## LO INTERCULTURAL Y PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE DEL NIVEL BÁSICO EN CHIAPAS

**RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ**  
**NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**TEMÁTICA GENERAL:** MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

### Resumen

El presente escrito se centra en las posibles experiencias que cuentan los docentes en un contexto tseltal, grupo indígena que se localiza en la zona Selva y Altos del estado de Chiapas. Las ideas que presentamos están basadas en los resultados de una investigación que intenta exponer las posibles condiciones interculturales del contexto en mención. El análisis que ofrecemos se sustenta en cuestionarios aplicados a 333 docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

La construcción del trabajo supuso interpretar determinadas categorías como son los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales (Hernández y Martínez, 2014). Cada una de estas categorías indica necesariamente una formación del docente en activo; entender lo que implica cada una de estas variaciones y observar hacia dónde apuntan como formas de interrelacionar la interculturalidad, fue la herramienta analítica que sirvió para develar las circunstancias sociales y culturales que engloban una práctica de la docencia (Hernández y Martínez, 2012).

De ahí que las primeras líneas se ocupen de la interculturalidad; luego enfatizamos el conocimiento de la lengua tseltal (aunque no detallamos su composición lingüística como tal) en términos de su práctica por parte de los docentes y las implicaciones que conlleva el no contar con la disposición de aprehenderla. También exponemos datos duros sobre la encuesta aplicada con la idea de dar a entender la formación inicial y continua de los profesores que participaron en la encuesta. En la parte final del texto hacemos un ejercicio crítico de la experiencia y formación del docente.

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

## INTRODUCCIÓN

Las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización de las diferencias internas, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias interculturales, existentes al interior de un grupo y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro.

En el primer caso se trata del acontecimiento político que define la educación a gran escala con miras a configurar socialmente el proceso educativo. En este nivel hay intenciones por recoger y sistematizar lo que la interculturalidad aportará y su posible despliegue político.

En el segundo caso la atención recae sobre prácticas específicas que los agentes sociales procuran como vivencia y moldean situaciones culturales. En el plano de la interrelación cultural, como un atributo de la interculturalidad, se presenta la convivencia y el manejo de contenidos exógenos y endógenos sobre determinada práctica (por ejemplo, practicar el bilingüismo); si se toma de esta manera se desprovee de un carácter esencial de la cultura. Según Scannone (2006) cuando se define la cultura como el estilo de vida de un pueblo o grupo humanos se hace referencia a un modo humano de habitar el mundo, de convivir con los otros y de ser sí mismo.

Un hecho de la construcción intercultural de la cultura es su encuentro dramático (ético o histórico) de culturas, que puede surgir y de hecho surge gratuitamente novedad histórica. Ésta es irreductible a la adición o a la síntesis dialéctica de las culturas que se encuentran entre sí (sea en diálogo o conflicto, o en ambos a la vez), porque se está poniendo en juego la libertad, creadora de significaciones, de valores y de orden, y de nuevas configuraciones de los mismos (Geertz, 1998).

Fundamentalmente, la interculturalidad es un proceso intermitente, discontinuo. Es un criterio para hablar de una política educativa que intenta esbozar el alcance del mestizaje y de la relación con los pueblos nativos. Observamos que la construcción cultural como interculturalidad desde niveles particulares está presente, esto es, se da interrelaciones culturales en ciertas dimensiones cotidianas (particularmente en las actividades escolares). No obstante, en un marco político la interculturalidad tiende a ser una irrealidad social poco preocupada por el ethos histórico y ético de los pueblos originarios. ¿Qué efectos tiene entonces entre los docentes que trabajan en comunidades indígenas?

## LA PREOCUPACIÓN POR LA LENGUA

El campo de la educación indígena es uno de los lugares más recurrentes donde se apela a la etnicidad como un valor en sí mismo. De manera breve, los indigenismos institucionales de la época, a partir de sus vertientes que la antropología social y en la lingüística, se ocuparon de instalar desde el más viejo modelo intercultural de asimilación, el bilingüismo y biculturalismo, estrategias y programas, casi siempre tutelados y paternalistas sobre el futuro de las comunidades y culturas indígenas. Con esta perspectiva multicultural se fundaron las políticas y prácticas educativas en contextos indígenas (Mena, 2002).

Evidentemente, la cultura desde el contexto indígena sigue siendo materia de atención desde las instituciones educativas, no obstante el carácter de éstas no necesariamente les permite generar investigación que explique y profundice las gestiones y acciones en torno al tratamiento de la diversidad, lo que sí es seguro es que son las principales importadoras y exportadoras de políticas educativas (Baronnet, 2005). Una crítica importante radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema, han sido los grupos étnicos los que requieren educación intercultural y no la sociedad en general.

Sin duda, los profesores configuran, por su rol social, una mirada étnica sobre los pueblos originarios. La mirada está depositada en la falta de adquisición y práctica de la lengua tselta. Aquí queremos respaldar esta afirmación con resultados obtenidos de la investigación referida al principio. En convergencia con los datos del origen, muchos de los docentes que están insertos en la región de los tseltales por lo menos dentro de un rango de 100 personas tienen su residencia en los municipios de origen. Indicadores, como el lugar de origen y lugar de residencia, muestran la idea de que los profesores cohabitan culturalmente hablando con los tseltales; de alguna manera están propensos a conocer significados, ritos, conocimientos, etc., pero distan todavía de gestar una responsabilidad social de reconocimiento y de formas de aplicación relacionadas con la libertad y dignidad humana.

Una forma de estática de la cultura puede localizarse en las restricciones de las capacidades lingüísticas. En el estudio que se llevó a cabo la formación de los profesores encuestados en este rubro presenta un desconocimiento en cuanto al aprendizaje de una lengua originaria. Si combinamos la cercanía y su estancia en los contextos indígenas el conocimiento de una lengua indígena por parte de los profesores es precario.

En dicho estudio se les preguntó a los docentes qué porcentaje, en un rango de 25%, hablaban el tseltal, tsotsil, español y cho'í. Más del 80% indicó no saber hablar algunas de estas lenguas. El resto apunta conocer algunas frases, palabras cotidianas que permitan comunicarse con los alumnos. Generalmente los profesores, que es una práctica común en las comunidades indígenas, se auxilian de algún niño que puede traducirles lo que dicen en español al tseltal.

Una razón evidente de porqué los profesores no sean bilingües está en la composición de la política educativa. Esto significa que no se considera la formación bilingüe acorde como una estrategia regional que combine perfil profesional con el contexto social y cultural. Y un mecanismo de esta estrategia consistiría en que los profesores tengan las condiciones intelectuales para trabajar en comunidades indígenas.

Se suma a esto que el conocimiento de una lengua originaria no provenga del proceso formativo que hay en las normales. Una situación que ha empezado a cambiar lentamente con las reformas educativas con miras a formular una educación intercultural para la formación de profesores aunque incrustada todavía como discurso funcional, esto es privilegiar una realidad étnica que debe ser incluida por el sistema educativo a modo de ocultar el conflicto social y cultural que impera en nuestra sociedad.

De acuerdo a esta situación los profesores presentan una posición desinteresada para establecer un proceso comunicativo. Es decir, en general se considera al lenguaje como una actividad comunicativa y cognitiva, y también como una herramienta para comunicarse y aprender. Frente a esta situación resulta difícil hablar de un proceso intercultural entre estos profesores que no ahondan en una práctica bilingüe. No existe, por lo menos entre dichos profesores, un empalme con la tesis de que la cultura apunta a una construcción intercultural en la que la lengua es un mundo que nos inunda, no hay lugar fuera del lenguaje; es por tanto, el medio en el que se conectan, ontológicamente, la subjetividad y la objetividad.

Para redondear, el reconocer la problemática de la lengua en tanto que no existe en la mayoría de los docentes una tendencia a la disposición de aprenderla, impide entender el peso de una voluntad cultural que se entreteje en su configuración semántica, obstaculiza el reflejo de unos valores intelectuales, no permite comprender el perfil de unos sedimentos de la vida y de la historia. En este caso es difícil darle su lugar histórico y de eticidad al tseltal

## FORMACIÓN Y EXPERIENCIA COMO PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

Como ya vimos, la práctica de un bilingüismo en el contexto tseltal por el momento no es posible como realidad intercultural. Aun así, la supeditación de la lengua es importante como se ha tratado de decir ya que forma la base de un acercamiento entre las culturas. Pero también hay otras rutas que sugieren posiblemente el esbozo de una formación de corte intercultural.

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.

A partir del estudio realizado en su dimensión empírica el carácter de la profesionalización de los profesores nos da claves de cómo se articulan los procesos formativos. En ese sentido, la formación inicial y continua condiciona la acción de los profesores y evidencia la actitud que puede haber entre los mismos en el contexto educativo tseltal. En general, el nivel académico alcanzado de los profesores es el grado de licenciatura. De acuerdo con los datos obtenidos se tiene pocos profesores que cuentan con estudios de posgrado.

Hay quienes dijeron que estaban estudiando (el cuestionario se aplicó en el otoño del 2013), siendo una minoría que representa el 8.79% de los encuestados. Este pequeño grupo se interesa en obtener una maestría o algún doctorado 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 manifiestan varias razones: por falta de tiempo, por no contar con recursos económicos ya que prefieren la universidad privada, por problemas de salud, falta de interés y decisión, la distancia como obstáculo que hay entre la escuela en el que se quiere estudiar y el lugar donde se radica. Pero el no tener suficiente dinero para pagar los estudios es la barrera que subrayan con más insistencia.

Según los docentes en mayor medida sus ingresos no son muy altos en comparación con los que participan en carrera magisterial y en los programas especiales, que brindan incentivos. Esto es un factor para muchos de ellos en su desempeño debido a los ingresos bajos que reciben. Se puede sostener que los cursos de actualización y la evaluación periódica, así como los resultados de los

alumnos, son considerados como prioridad por parte de los docentes y de esta forma favorecer las expectativas de sus ingresos como respuesta a las nuevas reformas del actual gobierno.

Cabe añadir, muchos de estos docentes participaron en cursos de nivelación que la secretaría ofrece para lograr la profesionalización. Hace algunos años los docentes que brindaban sus servicios como profesores en varias comunidades del estado de Chiapas no tenían concluida una licenciatura puesto que la Secretaría no se los exigía en ese entonces. Años más tarde, a partir de la reforma educativa de 1984 obtener una licenciatura se convirtió en una obligación para los docentes por lo que se lanzó el programa de Nivelación Académica que permitía a aquéllos que no contaban con la licenciatura obtener dicha nivelación.

La asistencia a cursos, organizados anualmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), es uno de los elementos que caracterizan la formación continua de los profesores. 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 ayuden a mejorar su práctica docente; mientras que otros buscan la profesionalización como un valor en sí o porque la normatividad se los pide (asisten por obligación). Hay quienes ven a los cursos como una manera de hacer un servicio de calidad que a la larga tendrá repercusiones en su trabajo.

De acuerdo a la estadística construida en el estudio, solamente 8 profesores no simpatizan con los cursos por tres razones: el desinterés, por falta de tiempo y por ingresar al sistema recientemente.

El contenido de estos cursos normalmente puede agruparse según su contenido. La tendencia, de acuerdo a los datos recuperados, es asistir 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, etc., problemas de aprendizaje, entre otros temas afines como la didáctica: instrumentos, recursos de enseñanza, metodología de enseñanza, etcétera.

La formación disciplinar aparece como otro de los cursos preferidos entre los profesores. Aquí el contenido se enfoca a las distintas áreas de especialización del conocimiento que los normalistas trabajan: cursos sobre español, matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. La asistencia también se perfila a cursos de Diplomado/cursos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que refiere a todo lo relacionado con dicha reforma, desde su operatividad hasta sus alcances.

Finalmente, poco registro se obtuvo en las preferencias por los contenidos que recuperan el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Esto último conviene destacar ya que implica que la mayoría de los profesores no muestran una actitud por aprender la lengua tseltal (tal como lo planteamos en líneas atrás), 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.

Por otro lado, los profesores indicaron que la SEP es la institución que ha tenido la responsabilidad de implementar esos cursos, esto expresa parte de la formación continua que se les exige a los docentes como resultado de los mecanismos institucionales. A pesar de un predominio de la SEP de vez en cuando las instituciones públicas y privadas del nivel superior han participado en la realización de estos cursos, aunque no sabemos cómo ha sido la organización. En casos muy específicos el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) ha sido otra de las preferencias de los docentes.

Los resultados obtenidos o lo que aportan estos cursos al trabajo del profesor son apreciados de diferentes maneras. Para algunos aportan nuevos conocimientos didácticos; a otros les permite conocer las nuevas reformas y lineamientos oficiales; algunos más se trata de ampliar el horizonte disciplinario, mientras que otros afirman que les ayuda a comprender con profundidad el contexto escolar y mejorar su relación con los estudiantes. Hay quienes prefieren indicar que les sirvió para obtener puntos y con ello participar en carrera magisterial y, finalmente, hubo profesores que dijeron conocer nuevos materiales didácticos y permitirles el trabajo colaborativo.

Otro punto del cuestionario es la satisfacción de ser profesor. Se trató de que los profesores explicaran tres factores que les dé satisfacción de su trabajo: la identidad de ser docente es la que mayor satisfacción genera; la gratificación poder trabajar con los alumnos es otro de las satisfacciones que valoran los profesores; el tener reconocimiento social es otra de las estimaciones que ponderan. Una última valoración tiene que ver, aunque apreciada en menor medida, son los ingresos.

Con relación a lo anterior también se les preguntó a los docentes cuáles son sus necesidades de formación que tienen para fortalecer su trabajo. Los dos porcentajes con mayor frecuencia son el 30% que contestó las estrategias didácticas y el 21% que contestó usos de tecnologías de información

y comunicación para la educación. Otros porcentajes son el 16% que contestó los conocimientos de lenguas y culturas indígenas y el 13% que dijo que su necesidad de formación es la investigación educativa. También se señaló los conflictos en contextos de diversidad cultural, para otros son los conocimientos teóricos.

El 1% de los docentes apuntó otras necesidades, por ejemplo: conocimientos en planes y programas de estudios, conocimientos aplicados a contextos indígenas, integrar cursos de posgrado, desarrollo formativo al alumno, motivación y cambio actitudinal, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como apoyo al trabajo escolar.

Estos docentes comúnmente asisten a cursos sobre formación disciplinar y saberes pedagógicos, es decir, mientras que en sus propuestas sobre necesidades de formación se inclinan por las estrategias didácticas, los usos de tecnologías de información y comunicación para la educación y conocimientos de lenguas y culturas indígenas, esto implica que por un lado se les ofrece cursos de actualización enfocado a las cuestiones didácticas y pedagógicas que son atendidas, pero también se les ofrece cursos que tienen que ver con los contextos interculturales indígenas que en menor medida no son tomados en cuenta por ellos. Además, manifiestan el interés de conocer la lengua y la cultura indígena como una de sus necesidades.

## **UNA LECTURA CRÍTICA HACIA LA FORMACIÓN Y LA EXPERIENCIA DOCENTE**

Se dan una serie de peculiaridades en la profesión docente 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 docentes encuestados. Por el contrario, se puede constatar en la parte de los cursos de actualización un escaso interés por las dimensiones más filosóficas, sociológicas y teóricas de la educación.

El aspecto crítico que se tendría que plantear al observar lo dicho por los profesores 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 profesores 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.

El tipo de organización de la escuela en la que trabajan los profesores encuestados aparece como un elemento que influye en la experiencia profesional. Al existir diferentes modalidades en que se organiza la escuela se genera roles específicos por parte del profesor como las funciones directivas y administrativas.

Algunas de las escuelas localizadas en la región tseltal son de tipo multigrado, aunque por encima de la media (sobre todo en lugares urbanos como Ocosingo) se ubican escuelas de organización completa. La escuela multigrada consta de un solo profesor o profesora que enseña a todos los grados al mismo tiempo. Pero también hay escuelas tipo bidocente (es un tipo de escuela donde dos maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen también las funciones directivas) y tridocente (son escuelas donde tres maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen con funciones directivas y administrativas).

Trabajar en una escuela multigrada hace que los profesores desempeñen otras funciones como encargado(a) de la escuela, asesor(a) técnico pedagógico, supervisor(a) y administrador(a). De este modo las actividades de algunos de los maestros van más allá de dar clases: la gestión escolar, la planeación didáctica, investigación, cívicas y culturales, extracurriculares y reuniones con padres.

A pesar de las vicisitudes organizativas, los profesores reconocen sus propias potencialidades para su desempeño. Las competencias son el conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional. Dentro de las competencias con las que cuentan los profesores (como parte de las preguntas contenidas en el cuestionario) se encuentra la didáctica, el dominio de contenido de los programas, el conocimiento de la tecnología educativa, la comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, el conocimiento del contexto regional y de la lengua.

Lo anterior se contrapone con aquellas competencias que los mismos docentes dicen que les gustaría incorporar a su actividad pedagógica, que les ayudaría a mejorar. Por ejemplo hacen hincapié en conocer y dominar el plan y programa de estudios, la creación de nuevas actividades que

representen un reto para ellos mismos, tener una mejor actitud ante la enseñanza, compartir experiencias con docentes exitosos y la máxima planificación en multigrado.

## CONSIDERACIONES FINALES

La diversidad cultural está, la mayoría de las veces, ligada a la diversidad lingüística, es evidente que éste es uno de los problemas principales cuando se trata de poner en práctica un currículo nacional homogeneizador desde una sola visión de la realidad, desde una sola cultura: una visión etnocéntrica de la cultura.

A pesar de que, el desconocimiento de la o las lenguas donde el docente se desempeña o se ha desempeñado, le han representado retos importantes, el docente ha tenido que idear estrategias de comunicación que le permitan realizar su labor y cumplir con los objetivos educativos. No obstante, el reto sigue representando un problema cuando se habla de ofrecer servicio educativo de calidad.

El análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión; también un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco, instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformado programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos. Frente a esto se puede pensar dos ideas a tratar: la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos interculturales y la transformación paulatina de las prácticas escolares (Baronnet, 2005). Estas dos ideas remiten a una necesaria participación de las comunidades en la educación de sus y una colaboración con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## FUENTES CONSULTADAS

- BARONNET, B. (2005), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- GEERTZ, C. (1988), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- HERNÁNDEZ REYES, N. L. y R. Martínez Sánchez (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”*, México, UAEM/ MAPorrúa, pp. 123-146.
- HERNÁNDEZ REYES, N. L. y R. Martínez Sánchez (2012), “Investigar la formación docente de la cultura tseltal”, *Devenir*, núm. 23, pp. 69-100.
- MENA LEDESMA, P. (2002), “De la etnicidad a la interculturalidad”, en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 97-118), México, UPN/ UAM.
- MUÑOZ CRUZ, H. (2002), “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?”, en H. M. Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-64), México, UPN/ UAM.
- SCANNONE, J. C. (2006), “Normas éticas en la relación entre culturas”, en D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura* (pp. 225-242), Madrid, Editorial Trotta.