

Las recientes reformas educativas que han tenido lugar en México generaron aceptación en un sector de la sociedad. Las leyes aprobadas por el Congreso de la Unión establecieron mecanismos claros para el proceso de ingreso, permanencia y promoción docente, y a la vez desconocieron de facto derechos laborales adquiridos por quienes ya están en esa función, lo que orilló al INEE a desarrollar un proceso precipitado con importantes inconsistencias para la evaluación del desempeño docente. Esta obra presenta investigaciones para contar con información sobre la forma como los docentes han recibido las nuevas regulaciones sobre su práctica y, en particular, las perspectivas que tienen sobre los mecanismos de evaluación. La evaluación del desempeño docente es una tarea compleja, porque la práctica docente sólo se puede valorar en contextos situacionales. La aplicación de un examen permite medir el manejo de los conocimientos sobre una materia determinada, pero no ofrece información sobre el desempeño docente, el cual sólo puede ser conocido a partir de una evaluación de parte académica.

Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013 Ángel Díaz-Barriga (coord.)

Docencia y evaluación

en la Reforma Educativa 2013

Ángel Díaz-Barriga, coordinador



60701290930

Docencia y evaluación

en la Reforma Educativa 2013

Ángel Díaz-Barriga, coordinador

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación



iiue

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, 2017

Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013 / Ángel Díaz-Barriga
(coordinador). -- Primera edición.
páginas. -- (IISUE educación).
ISBN 978-607-02-9093-0.
1. Maestros -- Evaluación -- México. 2. Cambio educativo -- México. 3. Educación
-- México -- Evaluación. I. Díaz Barriga, Ángel, editor. II. Serie.
LB2838.D63 2017.
LIBRUNAM 1941693.

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Dolores Latapí Ortega

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2017

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN (impreso): 978-607-02-9093-0

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio impreso, mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético u otro existente o por existir, sin el permiso previo del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

7

- 9 Introducción
- 25 Retos del INEE ante la evaluación docente
Laura Cedillo-Arias
- 91 Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño
Laura Mercado Marín
- 127 El proceso de homologación de leyes en Baja California y el profesor como centro de la Reforma Educativa. Leyes para la calidad educativa y la expiación académica
Lilia Martínez Lobatos
- 157 El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional
Carolina Domínguez Castillo
- 189 Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo
Yazmín Cuevas
- 225 Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales
Mariela Sonia Jiménez Vásquez, Manuel Camacho Higareda

- 283 Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar:
desarrollo, tendencias
José María García Garduño

- 327 De la evaluación individual a una evaluación social-integrada:
La institución educativa, su unidad
Ángel Díaz-Barriga

- 365 Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala
para el ingreso al servicio profesional docente de Educación Básica
Rosa Aurora Padilla

- 395 **La formación inicial y continua de profesores de primaria
en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación
del servicio profesional docente**
Nancy Leticia Hernández Reyes, Rigoberto Martínez Sánchez

INTRODUCCIÓN

La llamada Reforma Educativa 2012 constituyó la primera reforma que propuso el Ejecutivo ante el Congreso como una marca distintiva del periodo sexenal que se iniciaba. Esta reforma recogía varias demandas sociales para el sector educativo, aunque no todas provenían del mismo interés político social, las reformas respondían también a recomendaciones que diversos organismos –en un momento el visitador de las Naciones Unidas, en otro la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)– hacían al gobierno mexicano para mejorar la educación.

En 2010 el relator de las Naciones Unidas, Vernon Muñoz, calificó como una “simbiosis atípica [la relación entre] el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Secretaría de Educación Pública [en la que] la mixtura Sindicato-Secretaría revela una subordinación recíproca atípica en cada una de las partes, que agrega una gran complejidad al panorama educativo” (Muñoz, 2010). En los hechos reconocía una sustancial injerencia del sindicato en el conjunto de decisiones educativas que le corresponden al Estado, tanto en la asignación de plazas y determinación de mecanismos de promoción docente, como en la aprobación de proyectos pedagógicos de índole diversa, tales como: planes de trabajo, planes de estudio, programas de superación académica para docentes, entre muchos más.

Ante ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el periodo 2006-2012 impulsó algunas estrategias para minimizar el papel que el sindicato ha ocupado en la definición de políticas y acciones educativas. Dos de ellas fueron muy relevantes: la convocatoria a

La formación inicial y continua de profesores de
primaria en el contexto indígena tseltal.
Retos para la evaluación del servicio profesional docente

*Nancy Leticia Hernández Reyes*¹
Rigoberto Martínez Sánchez

El texto que se presenta aborda el tema de la evaluación del servicio profesional docente en relación con los procesos experienciales y formativos que se producen en las escuelas denominadas indígenas de nivel básico en el estado de Chiapas. Nos centramos en analizar las experiencias que refieren los docentes en el contexto tseltal y los retos que los problemas analizados representan para la permanencia de los profesores en servicio. Las ideas que presentamos están basadas en los resultados de la investigación titulada “El marco jurídico para la educación intercultural en Chiapas: formación y experiencia docente dentro de la cultura tseltal”. El trabajo se realizó en dos fases, una de tipo cuantitativa donde se aplicó un cuestionario² a 333 docentes, y una de carácter cualitativo en la cual se entrevistó a 15 docentes pertenecientes al sistema de educación indígena de Chiapas. Estos profesores laboran en municipios y localidades de la región tseltal.

La idea central que sostenemos en el estudio es que el ámbito educativo despliega saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales que pueden llegar a pensarse en la posibilidad de una evaluación de la práctica docente contextualizada y pertinente

1 Profesores-investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas.

2 El cuestionario constó de 70 preguntas, en su mayoría cerradas, dejando algunas abiertas para obtener información más amplia sobre algunos rubros. El cuestionario está dividido en ocho apartados: datos sociodemográficos y socioeconómicos; formación académica; formación continua; experiencia docente; problemas para el desarrollo de la labor docente; condiciones laborales; concepciones básicas; y uso de materiales didácticos, específicamente libros de texto.

como la pretendida en la más reciente reforma educativa referida a la evaluación del servicio profesional docente; una evaluación fundada en las necesidades de los actores educativos. Conocer cómo se exteriorizan esos saberes y prácticas a partir de sus entornos sociales y culturales fue el propósito de dicho trabajo; el acercamiento nos permite conformar una serie de puntualizaciones sobre los retos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para una evaluación como la que se pretende.

CONTEXTO

Llamamos región tseltal al grupo de origen mayense cuya población se localiza en municipios de la zona norte y selva de Chiapas. Se trata de uno de los grupos más representativos de las comunidades étnicas a nivel poblacional. Algunas de las localidades donde puede reconocerse la población tseltal, además de otros pueblos indígenas como tsotsiles y choles, son: Ocosingo, San Cristóbal, Chamula, Sabanilla, Larráinzar, Mitontic, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chenalhó, Palenque, Chilón, Altamirano y Tumbalá (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2012).

El panorama educativo de Chiapas muestra como indicador crítico del desarrollo social y humano el nivel de alfabetización de la población. No obstante que en la última década, desde el año 2000, se ha reducido el índice de analfabetismo en el estado a 23 por ciento (Gobierno del Estado de Chiapas, 2001), sigue siendo el más alto del país. En ese sentido, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) la última cifra refiere que 18.9 por ciento de la población chiapaneca es analfabeta, le siguen Guerrero con 18.4 por ciento y Oaxaca con 15.4 por ciento.

En los municipios indígenas el problema del analfabetismo es mayor. Los índices regionales y municipales de analfabetismo indican que las regiones Altos y Selva³ tienen las mayores tasas: 32.52

3 Se trata de dos regiones importantes del estado cuyos rasgos ambientales, culturales e históricos condicionan en buena parte el desarrollo social y político de la entidad.

por ciento y 33.04 por ciento, respectivamente. Nueve municipios de la región Altos, todos con población mayoritariamente indígena, registran índices de analfabetismo superiores a 50 por ciento⁴ (SEP, 2011).

Otro rasgo que refleja el rezago en la educación en Chiapas es el grado de escolaridad, que también ha sido el más bajo del país durante los últimos veinte años, pasando de 5.6 años en el año 2000 a 6.7 años en 2010 (INEGI, 2011). El promedio nacional es de 8.6 años y el del Distrito Federal de 9.6 años. La mitad de la población chiapaneca no ha tenido instrucción alguna o no terminó la educación primaria, y únicamente una tercera parte de la población tiene algún grado aprobado en educación media básica, media superior o superior.

Estos indicadores muestran que los esfuerzos en materia educativa todavía no son suficientes y que es imprescindible poner especial atención a este sector, sobre todo cuando poco más de la mitad de los chiapanecos son niños y jóvenes menores de veinte años y requieren, desde ahora y durante los próximos años, una oferta educativa de calidad (Gobierno del Estado de Chiapas, 2007).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012, los principales problemas en materia educativa tienen relación con la deficiente coordinación entre las instancias federal, estatal y municipal en la prestación del servicio; otro problema, de igual magnitud, es el referido a la infraestructura, equipamiento y materiales educativos, así como la cobertura en materia de educación especial; pero entre los problemas que más destacan se encuentra la instrumentación de políticas dirigidas a los pueblos originarios, ya que los modelos bilingües e interculturales muestran claras deficiencias en su diseño e implementación, lo anterior aunado a la casi nula formación docente, inicial y continua, referente a bilingüismo e interculturalidad.

Con esta información reseñada sobre algunas condiciones educativas se pueden notar dificultades que hacen pensar la falta de una propuesta educativa de larga duración que tenga impacto significa-

4 Santiago El Pinar 68.5, Mitontic 61.9, Sitalá 60.3, Aldama 58.2, Chamula 58.2, Zinacantán 54.4, San Juan Cancuc 52.4, Pantelhó 52.2 y Chalchihuitán 50.8

tivo en el desarrollo educativo en el estado (Cabrera Fuentes, 2007). Como complemento a las cifras mencionadas, la composición cultural agrega otra situación más compleja a la situación educativa, esto es, de forma particular Chiapas presenta una gran diversidad sociocultural debido a la presencia de diferentes lenguas y culturas, a saber: tseltal, tsotsil, tojolabal, mam, jacalteco, ch'ol, entre otros, se trata de grupos étnicos vinculados, históricamente, con la lengua y cultura maya, y zoques relacionados con la cultura mixe; de igual forma, se encuentra un número importante de grupos resultado de la inmigración de refugiados guatemaltecos, durante la década de los ochenta, a la región fronteriza de Chiapas: quiches, cakchiqueles, chujs, ixil, kanjobales; la diversidad también se presenta, entre otros factores, por los distintos contextos socioculturales (urbanos, rurales e indígenas), niveles educativos, ambientes naturales y religiones (De Vos, 1993).

Paradójicamente, a esta gran riqueza cultural se opone una interacción ilimitada entre las distintas formas culturales; lamentablemente, las relaciones se encuentran, más bien, marcadas y permeadas por la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, de orden socioeconómico, de discapacidades físicas, cognitivas, de idioma, de religión o de ideología, de dominación cultural y control hegemónico, factores que indudablemente impiden avanzar en el establecimiento de relaciones basadas en la equidad y el respeto, así como en el enriquecimiento y desarrollo de las culturas.

Todo este panorama plantea retos, no sólo a la operación del sistema educativo en su conjunto, sino muy específicamente para las funciones del INEE con respecto a la evaluación del servicio profesional docente marcado en las leyes secundarias de la Reforma Educativa 2013.

ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL SABER

De acuerdo con el supuesto del que partimos en la investigación referida, es necesario aclarar, para efectos del análisis, lo que entendemos por saberes docentes, pues muchas veces, sobre todo tra-

tándose de evaluaciones institucionales, se tiende a reconocer o a sobrevalorar los conocimientos, como si su correcta aplicación fuera automática.

En ese sentido, las personas y las sociedades tienen creencias sobre el mundo y sobre ellas mismas. El conocimiento está formado por un tipo especial de creencias. Pero, ¿por qué podemos decir que sabemos algo?. Una respuesta simple puede ser que es señalando como llegamos a establecer la relación sujeto-objeto; esto es, quién existe, quién produce desde un principio el conocimiento o bien con qué medios obtenemos una relación real de ambos. Otra respuesta radica esencialmente en que las creencias que constituyen conocimientos tienen ciertas características y se han adquirido mediante procedimientos que nos permiten tener adecuado grado de confianza en esas creencias, es decir, en considerarlas justificadas (Arriaga Rodríguez, 1999).

Dentro del gran conjunto de creencias que pueden tener las personas –y que presuponen sus acciones– existen algunas que, si la persona reflexiona con algún cuidado, pensaría que tiene una mejor justificación para sostenerlas que otras. ¿Por qué y cómo se aceptan ciertas creencias y por qué se ponen en duda otras?

El problema del conocimiento es, entonces, el de determinar las condiciones que las creencias deben satisfacer para poder ser consideradas conocimiento genuino (Olivé, 2004; Padilla, 1986). Esto último nos conduce al terreno del saber y a determinadas imposibilidades para fijar fronteras con el conocimiento. Cuando la preocupación es entender en el acontecer mismo de la experiencia subjetiva y objetiva de las cosas, se dificulta reconocer si conocimiento y saber son lo mismo o procesos distintos que apuntan a un mismo sitio. De entrada, el saber se equipara con frecuencia al término conocimiento. De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar a la ciencia, una vez debidamente sistematizado, el saber, por su parte, puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas (Ferrater Mora, 1984). En este amplio sentido se usan locuciones tales como saber a qué atenerse, saber cómo comportarse, saber cómo llegar a una ciudad, saber cómo emplear un enfoque teórico en un problema matemático, etcétera.

Ahora bien, con el fin de evitar ciertos equívocos, se tiende a reservar el término *saber* para una serie de operaciones más definidas que las anteriormente mencionadas, el saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición por principios criticables y revisables.

A raíz de lo anterior, el análisis nos conduce a una realidad cultural que está muy lejos de desprenderse de cuestionamientos etnocéntricos o de una concepción ahistórica sobre los pueblos originarios. De ahí que las siguientes líneas se ocupen de la interculturalidad y de la idea étnica de cultura, aspectos que están presentes en los profesores en cuestión, sobre todo, en el desconocimiento de la lengua tsel'tal, que es uno de los principales problemas entre ellos.

INTERCULTURALIDAD Y FILOSOFÍA DE LA CULTURA

Otro concepto importante para el análisis de los datos empíricos obtenidos lo constituyó el término interculturalidad, el cual desarrollamos en este apartado en su vínculo ontológico con la filosofía de la cultura.

La discusión teórica acerca de la interculturalidad, así como de los problemas que ésta desencadena en la práctica educativa, a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. Cabe preguntarnos si las distintas culturas humanas, cuyas características e interrelaciones se busca definir o en las que se pretende intervenir pedagógicamente, existen como entidades inmutables en su esencia o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio.

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

tanto, de un análisis de los discursos y las políticas de identidad que configuran lo intercultural, a la vez que lo intracultural, es decir, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea. Este reconocimiento obliga a considerar el cuadro de separatismo y de rezago que exhibe el funcionamiento de la educación indígena escolarizada y, por otro, las inequidades y hegemonías que exhiben las relaciones sociales en el país.

De acuerdo con Scannone (2006), cuando se define la cultura como el estilo de vida de un pueblo o grupo humano se hace referencia a un modo humano de habitar el mundo, de convivir con los otros y de ser sí mismo. Porque se trata de un modo humano tiene que ver con la libertad y la dignidad humanas y, por lo tanto, con la ética; porque se trata de formas o figuras de vida y, en ese sentido, de instituciones, estructuras o reglas que conforman dicha vida digna y convivencia ética. No se toma aquí la palabra *institución* sólo en su sentido sociológico, sino ante todo en su comprensión más general, de índole filosófica, según la entiende, por ejemplo, Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas* al decir: "seguir una regla, hacer una comunicación, dar una orden, jugar una partida de ajedrez, son costumbres (usos, instituciones)" (2004: 81). La cultura es la totalidad abierta de dichas formas de vida humana (propias de la humanidad en su conjunto, o de un pueblo, o de un grupo social), entrelazadas en su diversidad.

Con lo dicho hasta ahora, desde una perspectiva filosófica de la cultura se reconocería a las culturas una historicidad auténtica en el drama de la historia cultural, a saber, una tradición no estancada sino viva, un encuentro presente no alienante con otras y un proyecto histórico para cada una de ellas y para su interrelación, que sea respetuoso a la vez de sus identidades, de su mutua alteridad ética y de su intercomunicación solidaria para el bien común intercultural de toda la humanidad.

Por lo tanto, del encuentro dramático (ético o histórico) de culturas 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, crea-

dora de significaciones, de valores y de orden, y de nuevas configuraciones de los mismos.

Tal creación cultural es indeducible *a priori*, aunque *a posteriori* puede ser reconocida como fruto nuevo y gratuito de un encuentro intercultural. La normatividad ética pide sin embargo que se respeten la identidad y continuidad (análogas) de cada cultura, así como las de lo humano (es decir, las del sentido del hombre, del *ethos* y del orden humanos) y, por lo mismo, tanto la autenticidad de las culturas que se encuentran entre sí como la norma ética análogicamente universal.

Novedad y gratuidad de la creatividad cultural e intercultural no contradicen esa norma, sino que evidencian su carácter profundamente humano, pues es una norma viva, éticamente normativa de la libertad y del encuentro de libertades en cuanto tal.

Cada cultura no es un mero caso de un ideal ahistórico de humanidad, pero tampoco se va realizando por un puro proceso evolutivo ni por solas oposiciones dialécticas, sino en y por el diálogo y la comunicación entre culturas distintas. Pues lo histórico no es sólo una aplicación concreta de lo abstracto, un desarrollo de lo implícito o una sobreasunción de contradicciones en un plano superior, sino también, y sobre todo, el proceso vivo y creativo y el fruto nuevo de un encuentro ético de libertades personales y comunitarias (Fornet Betancourt, 2011). En ese encuentro histórico se ponen en juego dramáticamente, esto es, libremente y, por ello, éticamente, el bien y el mal del hombre y de los hombres, así como los de la cultura humana total, de las culturas involucradas y de sus relaciones interculturales.

La cultura humana en general y cada cultura en particular consisten en comunicación de sentido y de *ethos*: éstos se expresan sintácticamente en ordenamientos, estructuras e instituciones, como lenguaje, entendido no sólo en cuanto hablado o escrito, sino en toda su amplitud antropológica y simbólica. Así es como para Geertz (1988) la cultura está constituida por una estructura significativa simbólica.

Por lo tanto la cultura, en cuanto implica configuraciones de sentido, de *ethos* y de orden, es esencialmente comunicativa. El sentido no es algo privado sino público, como lo reconocen teóricos de

la racionalidad comunicativa; y, aunque no identifiquemos la verdad en el consenso, es indudable que la verdad lo implica.

En cuanto al *ethos* cultural, no se trata de uno individual sino que es propio del *nosotros*, es decir, de la interacción comunitaria de libertades personales. Pues bien, la libertad personal misma es intrínsecamente social en cuanto sólo se realiza en las relaciones éticas y ético-históricas.

Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo.

En las dos últimas décadas, la sociología de la cultura y la sociología política forjaron un modelo opuesto, que ve a las culturas populares desde la modernización (García Canclini, 1990). Parten del relativo éxito alcanzado por los proyectos de integración nacional que eliminaron, redujeron o subordinaron a los grupos indígenas. Una evidencia de ello es la uniformidad lingüística; otra, la educación moderna, que abarca la alfabetización generalizada en las dos lenguas principales: español y portugués, y también un tipo de conocimientos que capacita a los miembros de cada sociedad para participar en el mercado de trabajo y consumo capitalista, así como en los sistemas políticos nacionales; una tercera es el modo de organizar las relaciones familiares y laborales basado en los principios liberales modernos.

DE LO ÉTNICO Y DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA TSELTAL

La investigación en la que se basan estas reflexiones tuvo como contexto la región tseltal ubicada en el estado de Chiapas, de ahí la importancia de abordar la construcción de lo étnico y del conocimiento que los profesores participantes tienen acerca de la lengua tseltal, cuyos antecedentes más próximos se encuentran en el desarrollo de la educación indígena.

El campo de la educación indígena es uno de los ámbitos 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 en la antropología social y 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 Ledesma, 2002).

Después de la Revolución mexicana, el Estado nacional se erige como una directriz del nacionalismo y el camino para conseguirlo incluye la integración de las poblaciones indígenas. Desde el indigenismo estatal, la educación se convierte en el instrumento por el que se definirán un sinnúmero de propuestas (Baronnet, 2005).

Evidentemente, la etnicidad sigue siendo materia de atención desde las instituciones educativas; no obstante, el carácter de éstas no necesariamente les permite generar investigaciones que expliquen y profundicen 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. Una crítica importante radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema, pareciera que han sido los grupos étnicos los que requieren educación intercultural y no la sociedad en general.

En el contexto de la educación indígena es notorio que los profesores, al interactuar con la comunidad, configuren una mirada étnica sobre los pueblos originarios. Aquí queremos respaldar esta afirmación con resultados obtenidos de la investigación enfocada al contexto tseltal (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014). En convergencia con los datos referentes al origen, muchos de los docentes que están insertos en la región de los tseltales (Hernández y Martínez, 2014), 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 tselta-

les; de alguna manera están propensos a conocer significados, ritos, conocimientos, etc., pero en general, distan todavía de gestar una corresponsabilidad para con las poblaciones donde se encuentran de manera temporal, ya que en la mayoría de los casos la intención es salir de las comunidades lo antes posible para acercarse a las cabeceras municipales, donde las condiciones laborales son distintas.

Desde esta visión de la interculturalidad vuelven a enfatizarse y recuperarse lo esencial de las identidades; Dietz (2012) señala que, paradójicamente al éxito del multiculturalismo en la praxis social, se profundiza una idea estática de la cultura, asemejándose cada vez más a la noción que la antropología había generado en el siglo XIX y que pretendía superar a finales del XX.

Una mirada a los planes y programas educativos en México, diseñados para las poblaciones indígenas, nos daría una muestra de ello. Otra mirada a las acciones realizadas por grupos independientes a favor del rescate y revaloración de las culturas vuelve a corroborar los pecados cometidos por la antropología y la lingüística como disciplinas que explicaron las dinámicas sociales de las poblaciones étnicas.

Una forma estática de la cultura puede localizarse en las restricciones de las capacidades lingüísticas. De acuerdo con el estudio citado (Hernández y Martínez, 2014), motivo de este escrito, en el rubro de la formación de los agentes educativos (profesores, asesores técnico pedagógicos y directores) se evidencia desconocimiento en cuanto al aprendizaje de una lengua originaria.

En dicho estudio, en su fase cuantitativa, se les preguntó a los docentes si hablaban la lengua tseltal, tsotsil, tojolabal o ch'ol.⁵ Más de 80 por ciento indicó no hablar alguna de estas lenguas. El resto apuntó conocer algunas frases, palabras cotidianas que permiten comunicarse con los alumnos. Generalmente los profesores, como una práctica común en las comunidades indígenas, se auxilian de algún niño que puede traducirles del español al tseltal lo que dicen.

5 La lengua predominante en esta parte de Chiapas (especialmente en los municipios de Ocosingo y Altamirano) es el tseltal, pero también grupos tsotsiles y choles están presentes en estos lugares, aunque de manera minoritaria (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014).

A nuestro entender, una razón evidente de por qué los profesores no son bilingües está en los mecanismos por los cuales los docentes son asignados a estas comunidades; esto es, sin considerar la formación del profesor como persona bilingüe acorde con una estrategia regional que combine perfil profesional con el contexto social y cultural. Un mecanismo de esta estrategia consistiría en que los profesores contaran con las condiciones y el perfil en consonancia para trabajar en comunidades indígenas.

A esto se suma que el conocimiento de una lengua originaria no provenga del proceso formativo que hay en las escuelas normales. Esta situación ha empezado a cambiar lentamente con las reformas educativas con miras a formular una educación intercultural para la formación de profesores, aunque está inserta todavía como discurso funcional, es decir, 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 (Walsh, 2002).

Con esta situación los profesores están en una posición complicada para establecer un proceso comunicativo. En general se considera al lenguaje como una actividad comunicativa y cognitiva, y también como una herramienta para aprender. Se postula que la interacción social es la que da contenido al pensamiento y la que permite la construcción del conocimiento pues facilita el acceso al uso de los símbolos, esto, a su vez, contribuye a pensar en formas más complejas (Benveniste, 1991). De ahí que un elemento central para desarrollar las competencias comunicativas, por ejemplo de los niños, sea propiciar que conversen entre sí y con el profesor. La interacción no sólo permite aprender del lenguaje de los otros sino desarrollar el pensamiento propio mientras hablan.

FORMACIÓN Y SUS ARTICULACIONES SOCIOECONÓMICAS

La posibilidad de la interculturalidad en la educación, siguiendo a Muñoz (2002), debiera articularse con otros procesos identificados con la calidad, como son 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 su vez, el conjunto de temas asociados a la relación interculturalidad-educación remite tanto a estrategias de cambio 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, como ya se dijo, gravitan decisivamente en la cultura.

La forma de entender el posible cambio hacia la interculturalidad tiene que ver con el apoyo y reconocimiento de los sectores de la profesionalización, las alianzas con familias y comunidades, y las transformaciones del sistema educacional en vistas de las exigencias de calidad y competitividad.

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 en el contexto educativo tseltal. Así, el nivel académico alcanzado por los profesores es el grado de licenciatura. En los datos obtenidos se identificó también que pocos profesores cuentan con estudios de posgrado.⁶

Por otro lado, algunos profesores señalaron que se encontraban estudiando un posgrado (el cuestionario se aplicó en otoño de 2013), siendo una minoría (8.79 por ciento 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 el aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, las pretensiones de

6 La mayoría de ellos son egresados de las escuelas normales y el resto proviene de otras instituciones de nivel superior. En el caso de las normales se tiene el siguiente panorama: 38.89 por ciento egresó de la Normal Primaria, 16.01 por ciento de la Normal Superior, 15.03 por ciento de la Normal Rural y 0.3 por ciento egresó de la Normal Indígena Intercultural Bilingüe. Además hay docentes que se formaron en normales privadas, en el Proyecto Ch'ol y otros señalaron haberse formado en el Centro de Formación Docente, estos últimos quizá respondieron de este modo porque llevaron cursos de nivelación o bien porque en algún momento funcionó como una institución en la que se preparaban como docentes. Cabe destacar la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como instituciones públicas de nivel superior.

ampliar la trayectoria formativa están generalmente sujetas a cuestiones laborales con la idea de obtener ingresos más favorables.

Aquellos profesores que no realizan estudios argumentan varias razones: por falta de tiempo, por no contar con recursos económicos, por problemas de salud, falta de interés y por decisión propia, la distancia como obstáculo que hay entre la escuela en la 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 mayor insistencia.

De acuerdo con el cuestionario aplicado, sólo 20 por ciento de los profesores refirieron participar en el programa de Carrera magisterial, lo que les permite contar con un recurso adicional a su salario; sin embargo, lo obtenido por este programa depende de la categoría que el docente alcance de acuerdo con la tabulación establecida.⁷ El resto de profesores sólo cuenta con su salario y éste no les permite acceder a realizar estudios en instituciones de educación superior privadas.

Carrera magisterial comenzó en 1993 como parte de las reformas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, la idea era dar un mayor reconocimiento social y apoyo económico a los maestros. Se trata de un mecanismo de ascenso horizontal, basado en el desempeño individual del maestro. Antes de que fuera creada, los maestros mexicanos sólo podían tener un crecimiento profesional mediante una promoción vertical conocida como “escalafón”, y una estructura adicional de estímulos llamada “esquema de educación básica”, con base en la antigüedad, la capacitación y las horas extra, factores que ya no existen. Estos mecanismos ofrecían a los maestros oportunidades de carrera o incrementos de salario limitados, y eran considerados insuficientes.

Según estas cifras, los ingresos de la mayoría de los docentes no son muy altos en comparación con los que participan en Carrera magisterial (20 por ciento); esto puede ser un factor, para muchos

7 Los niveles establecidos en el programa Carrera magisterial son cinco: en el nivel A el docente puede percibir un pago adicional de 9 horas respecto a la plaza inicial; en el nivel B, 17.5 horas; en el nivel C, 25.5 horas; en el nivel D, 32.5 horas; y en el nivel E, 39.5 horas al mes.

de ellos, que influya su desempeño debido a los bajos ingresos que reciben y a la dificultad para plantearse perspectivas de desarrollo profesional.

Para efectos de la evaluación de la práctica docente, se puede sostener que los cursos de actualización y la evaluación periódica, así como los resultados de los alumnos, son considerados por ellos mismos como elementos importantes para la evaluación de su desempeño y no –como piensan que se está organizando– una evaluación externa que conozca poco sobre su contexto y situaciones de vida escolar. No temen ser evaluados, temen que las prácticas corruptas de quienes organizan y operan la evaluación provoquen que los retiren del servicio y se beneficie a familiares o amigos que no cuentan con el perfil idóneo.

La capacitación del magisterio se ha caracterizado por otorgar a los profesores las herramientas necesarias para ejercer la docencia por medio de instituciones creadas para tal fin; la instancia de más reciente creación es la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, o bien los programas de nivelación académica de la Universidad Pedagógica Nacional para que los docentes en servicio obtuvieran su título, sobre todo a partir de la reforma de 1984, que elevó los estudios de normal al rango de licenciatura y estableció como requisito estudios de bachillerato para ingresar a estudiar las nuevas licenciaturas de los distintos niveles y modalidades de la educación básica.

En términos generales, los docentes en cuestión se han formado en escuelas normales y en instituciones de educación superior, cuentan con experiencia, la mayor parte de ellos al estar en servicio tienen interés en seguir estudiando, aunque un porcentaje representativo refiera tener problemas para hacerlo. Aunque no deja de ser un tema difícil el tema salarial, no queda claro si el factor salarial sea la condicionante para la posibilidad de desarrollar el trabajo docente, ni tampoco la parte de la profesionalización puede verse como un obstáculo. Veamos el siguiente punto que tiene que ver con la formación continua.

La asistencia a cursos (organizados anualmente por la SEP) es uno de los elementos que caracterizan la formación continua de los profesores. Los motivos que ellos valoran son, indudablemente, diversos. Para algunos el objetivo de acudir a los cursos es 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 los ven como una manera de hacer un servicio de calidad que a la larga tendrá repercusiones en su trabajo.

El contenido de estos cursos normalmente puede agruparse según su contenido. La tendencia, de acuerdo con la información 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 y metodología de enseñanza.

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: español, matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. La asistencia también se perfila a cursos o al diplomado relacionados con 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.

Conviene destacar esto último pues implica que la mayoría de los profesores no muestran interés por aprender la lengua tseltal, como ya se mencionó. Hay inercia en la dinámica de la cultura o bien esto radica en una concepción étnica de la cultura: se trata de no encontrarse con el otro en una dimensión de paridad. En gene-

ral no hay un interés por aprender una lengua indígena, al parecer los docentes están más preocupados por los cursos que abordan las cuestiones pedagógicas y didácticas que por 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. Sin embargo, las instituciones públicas y privadas del nivel superior también han participado en la realización de estos cursos, aunque no sabemos cómo los desarrollan.

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; para 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.

El aspecto crítico que se tendría que plantear al observar lo dicho por los profesores es saber, al menos dentro del encuadre de la etnicidad 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 qué 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 sí hay una atención al contexto escolar indígena, mientras que otros dicen no tener una vinculación significativa. Un tercio de ellos mencionó que en cierta medida el contenido sí 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 condiciona la experiencia profesional. Al existir diferentes modalidades en que se organiza la escuela se generan 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 una ligera mayoría, sobre todo en lugares urbanos como Ocosingo, son escuelas de organización completa. La escuela multigrado 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 multigrado hace que los profesores, ellas y ellos, desempeñen otras funciones como encargado de la escuela, asesor técnico-pedagógico, supervisor y administrador. De este modo las actividades de algunos de los maestros van más allá de dar clases: la gestión escolar, la planeación didáctica, investigación, actividades 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 de la región tseltal (como parte de las preguntas contenidas en el cuestionario aplicado) 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.

Otro punto fue entender la satisfacción generada por ser profesor. Aunque no es sencillo llegar a comprender toda la subjetividad de una personalidad, y sobre todo interpellarla con una pregunta, es permisible contar con algunos aspectos que puedan servirnos para saber cómo se piensan los maestros con este tipo de valoración. Se trató de que los profesores mencionaran tres factores de su trabajo que les den satisfacción: la identidad de ser docente es la que mayor satisfacción genera; la gratificación de poder trabajar con los alumnos es otra 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, con los ingresos.

Con relación a lo anterior también se les preguntó a los docentes cuáles son sus necesidades de formación para fortalecer su trabajo. Los dos porcentajes con mayor frecuencia son: 30 por ciento contestó las “estrategias didácticas” y 21 por ciento contestó “uso de tecnologías de información y comunicación para la educación”. Otros porcentajes son: 16 por ciento contestó “los conocimientos de lenguas y culturas indígenas” y 13 por ciento dijo que su necesidad de formación es la “investigación educativa”. También se señalaron “los conflictos en contextos de diversidad cultural”, para otros son los conocimientos teóricos.

El cuestionario aplicado nos permitió rescatar algunas otras necesidades de formación que refieren los profesores y aunque pocos respondieron el rubro de “otras necesidades” (1 por ciento), ellos apuntaron las siguientes: conocimientos de planes y programas de estudio, conocimientos aplicados a contextos indígenas, integrar cursos de posgrado, desarrollo formativo al alumno, motivación y cambio actitudinal, y tareas del asesor técnico pedagógico como apoyo al trabajo escolar.

Estos docentes comúnmente asisten a cursos sobre formación disciplinar y saberes pedagógicos, es decir, mientras que plantean entre sus necesidades de formación las estrategias didácticas, los usos de tecnologías de información y comunicación para la educación y conocimientos de lenguas y culturas indígenas, se les ofrece, por un lado, cursos de actualización enfocados a las cuestiones didácticas y pedagógicas que son atendidas, pero también se les ofrecen cursos que tienen que ver con los contextos interculturales indígenas, y por otro lado, los lugares donde se ofertan esos cursos están muy lejos de donde se requiere dicha formación. Además, manifiestan el interés de conocer la lengua y la cultura indígena como una de sus necesidades.

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE PARA LA PERMANENCIA EN EL SERVICIO PROFESIONAL. NOTAS PARA SU APLICACIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO

La evaluación del desempeño docente se ha presentado como uno de los ejes de mayor importancia en la reciente reforma educativa. De acuerdo con lo establecido en el documento “Bases para la formulación del Programa de mediano plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2017” (INEE, 2014: 6), con la evaluación

se busca que los resultados [...] de desempeño docente contribuyan a la comprensión y análisis de factores que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre ellos, la puesta en práctica de las competencias pedagógicas y disciplinares que tiene el docente para planear sus clases, desarrollar estrategias y situaciones de aprendizaje que faciliten la comprensión y manejo del contenido; lograr un ambiente agradable y respetuoso que propicie procesos de comunicación y de aprendizaje significativos; establecer el uso adecuado de recursos didácticos, identificar y evaluar las dificultades y los progresos en la construcción y apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

Dentro de los propósitos establecidos para la prestación del servicio educativo del nivel básico y medio superior se asentó en el artículo 12 de la Ley General del Servicio Profesional Docente que las funciones docentes del nivel básico, entre otros factores, deben brindar un servicio de calidad orientada al cumplimiento de los fines educativos. Para ello, es necesario que las personas encargadas de las funciones de docencia reúnan

las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (LGSPD, 2013: art. 12).

En el establecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores que menciona dicha ley para el ingreso y la promoción en el servicio profesional docente, se han elaborado los específicos para cada nivel, tipos y modalidades de educación, entre ellos la educación indígena; sin embargo, al hacer una revisión del documento referido, se puede identificar lo siguiente:

- a) Los perfiles se han definido de manera homogénea para todas las funciones docentes y técnico-docentes, y se conforman en cinco dimensiones generales que refieren conocimiento necesario de los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender; organización y evaluación del trabajo educativo y la realización de intervención pedagógica pertinente; formación continua; responsabilidad y ética profesional, y participación en el funcionamiento de la escuela y su necesaria vinculación con la comunidad.
- b) De los perfiles se derivan los parámetros que encierran los saberes y quehaceres del docente. Éstos, al igual que los perfiles, son homogéneos para el personal docente y técnico-docente.
- c) Para cada parámetro se establecen indicadores que son la base para elaborar los instrumentos para obtener la información necesaria y así realizar las evaluaciones correspondientes. En principio, y de manera general, los indicadores son los mismos,

únicamente varían, para el caso de la educación indígena, en lo que corresponde al conocimiento de la lengua y la cultura originaria donde labora el docente, lo que no representa un esfuerzo por evaluar la práctica desde los propios contextos y sus condiciones. Estos parámetros e indicadores dan la idea de que el sistema es homogéneo, tanto en su funcionamiento como en sus condiciones materiales y contextuales, y lo único que cambia es la lengua y cultura de que se trate.

La evaluación del servicio profesional docente se ha planteado varios objetivos dirigidos a los procesos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio. El objetivo de la permanencia en el servicio es

medir mediante la evaluación del desempeño, la calidad y resultados de la función docente, técnico docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnico Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (INEE, 2014).

No obstante, los documentos orientadores constituyen la base para la realización de la evaluación docente en todos los estados de la República mexicana, en el nivel de organización se ha creado en la escala federal el Consejo de Vinculación Estatal, que reúne a los representantes de las 32 entidades federativas. Para el caso del estado de Chiapas aún no se tiene claro qué instancia será la encargada de realizar la evaluación docente, pues en la entidad existe el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa, que ha venido funcionando desde el año 2004 y tiene, entre sus funciones, la de evaluar la calidad del Sistema Educativo Estatal, con respecto al desempeño de los actores, procesos y resultados (INEVAL, 2014).

Derivado de los trabajos y acuerdos del Consejo de Vinculación Estatal, se ha creado una Comisión Estatal del Servicio Profesional Docente que está en comunicación con el INEVAL, pero sin la definición clara de las funciones y los límites entre ambos organismos (Suasnávar Torres, 2014).

Una de las tareas asignadas a las instancias estatales durante 2014 fue la de proponer perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del servicio profesional docente para la permanencia, en el caso de todos los actores educativos; sin embargo, estas propuestas fueron elaboradas y conformadas a partir de las que ya existían para el ingreso, lo que no significó un cambio sustantivo en el ámbito de aplicación estatal; así, por ejemplo, para la dimensión 1 en el nivel básico preescolar y primaria regular, la propuesta en el estado de Chiapas se planteó en los términos siguientes:

CUADRO 1

DIMENSIÓN 1

Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Para que un docente de educación básica permanezca en el sistema educativo chiapaneco debe reconocer los elementos para una mejor práctica educativa, que responda a una enseñanza-aprendizaje; por lo tanto debe conocer el plan y programas de estudio, considerando los contenidos básicos de la asignatura y del grado que imparta, así como el contexto social y el desarrollo del alumno.

En esta dimensión, el docente tiene conocimientos, habilidades y actitudes sobre:

- 1.1 Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
- 1.2 Los propósitos educativos y el enfoque didáctico del nivel escolar donde se desempeña.
- 1.3 Los contenidos del programa de estudio de la asignatura que imparte.

Fuente: INEVAL, 2014.

Es necesario aclarar que para el caso de la educación indígena, al interior del INEE se decidió un proceso de consulta directa con las comunidades y pueblos originarios acerca de la forma como ellos consideran la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos escolares y las formas de evaluación con las que se debe dar seguimiento al desarrollo de las escuelas. Dichos procesos están siendo coordinados por una instancia interinstitucional conformada por el INEE, la Universidad Pedagógica Nacional, el Foro para el Desarrollo Sustentable y la UNICEF (Tovar, Hernández y López, 2014).

En el caso de Chiapas, se realizaron cinco talleres de preparación de la consulta, los cuales iniciaron en septiembre de 2013. La consulta estuvo programada para el mes de mayo de 2014. La instancia interinstitucional estatal conformada por representantes del INEVAL y de la UPN en Chiapas refiere que tanto el desarrollo de los talleres,

como la consulta propiamente dicha, no han sido procesos sencillos, pues la comunicación se ha complicado ante la multiplicidad de culturas y lenguas originarias (Tovar, Hernández y López, 2014).

Se acordó una metodología de trabajo e investigación para la realización de las actividades, que en una primera etapa comprendían “la consulta en alrededor de 50 comunidades indígenas, dicha consulta pretende dar cuenta de la multiplicidad de situaciones, contextos, formas de gobierno propio y grados de desarrollo económico y social” (INEVAL, 2014: 23). Una vez sistematizada y analizada la información, se retroalimentaría en las comunidades en una segunda etapa en forma de foros regionales, para pasar de ahí a la conformación de los lineamientos y directrices, que a manera de resoluciones o recomendaciones, habrán de concretarse para la mejora del sistema educativo. No obstante lo programado, la consulta ha representado un reto enorme para los organizadores, lo que no ha permitido la concreción de una propuesta específica en materia de evaluación del servicio profesional docente para el medio indígena (Suasnávar Torres, 2014).

A principios de 2015 se ha publicado el Programa de Aplicación de las Evaluaciones para el Ingreso, Permanencia y Promoción del Servicio Profesional Docente, con proyección al año 2018; sin embargo, dentro de todas las evaluaciones programadas, aún no se considera ninguna de ellas para el medio indígena, lo que nos hace inferir que los resultados de las consultas todavía no están listos.

En la encuesta aplicada a los 333 docentes de la región tseltal, según el estudio referido al inicio de este escrito, se les preguntó sobre el tipo de evaluaciones que se les aplican y quiénes consideran que deben participar en estas evaluaciones, así como los mecanismos de evaluación que se utilizan; aunque las respuestas de los profesores apuntan a que son adecuadas, que permiten mejorar la práctica docente y consideran que van de acuerdo al contexto, es imprescindible sopesar ampliamente el resultado de la consulta a los integrantes de las comunidades, pues aunque muchos profesores pertenecen a ellas, la gran mayoría son mestizos y desconocen las lenguas y las culturas originarias donde imparten clases.

Son muchos los retos que tiene por cubrir el INEE en la evaluación del servicio profesional docente en el medio indígena; a la espera de los

resultados de la consulta, nuestra investigación arroja algunos aspectos en los que debemos poner atención y que están presentes en las preocupaciones del profesorado que presta sus servicios en la región tseltal:

- La evaluación como eje de mayor importancia entre la práctica de los profesores.
- La evaluación docente, sus sentidos, los énfasis y utilidad.
- Incertidumbre ante la evaluación del servicio profesional docente en zonas indígenas y los mecanismos implementados en Chiapas.
- La formación de profesores, específicamente los ubicados en las escuelas normales interculturales bilingües, los cuales dan muestra de que egresan con una preparación general sobre el nivel básico y sin conocimientos suficientes sobre el contexto socio-cultural de las zonas indígenas o rurales donde posiblemente se van a incorporar; las herramientas adquiridas para su práctica no toman en cuenta la diversidad de grados, niveles, edades, motivaciones, capacidades, etc., ni están enfocadas al reconocimiento y respeto a esa diversidad.
- Las deficiencias en la formación de los maestros interculturales bilingües. Este hecho, sin lugar a dudas, afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la formación educativa de los niños (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014). A pesar de eso, si bien la falta de una formación adecuada de los maestros influye en la calidad de los procesos educativos, existen otros factores igual de importantes que afectan de manera estructural el problema de la educación en las zonas rurales e indígenas y que tienen que ver con los pocos recursos asignados a la educación, la influencia de los medios de comunicación, la desvalorización social que existe sobre los maestros actualmente y, en general, las mismas condiciones socioeconómicas de las familias.

REFLEXIONES FINALES

Chiapas es uno de los estados con mayor diversidad cultural en México, cuenta con una gran variedad de lenguas indígenas, que hace

necesaria, de por sí, una educación intercultural basada en la diversidad de cosmovisiones, donde se valoren los usos y costumbres de dichas comunidades, así como se revaloren las lenguas indígenas. El contexto educativo actual que se perfila en los municipios de los Altos de Chiapas está orientado por el discurso indigenista oficial en materia educativa, el cual se contradice en los hechos con la situación educativa real de las comunidades indígenas.

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: la hegemónica.

El conocimiento más cercano a la realidad que nos permitió el estudio realizado fundamenta nuestras reflexiones, entendemos que los retos para la educación en Chiapas son enormes; sin embargo, en la medida en que el producto de las investigaciones contribuya a la toma de decisiones puede significar la mejora de los procesos formativos de los profesores y de sus condiciones de vida y trabajo.

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 han permitido realizar su labor e intentar cumplir con los objetivos educativos. No obstante, el reto se plantea mayor 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, transformando programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos. Frente a esto se pueden plantear dos ideas: 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 hijos y una colaboración con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La labor del profesor en contextos indígenas (además de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

REFERENCIAS

- Arriaga Rodríguez, J. C. (1999), "El neoliberalismo como pseudociencia", en J. Maerk y M. Cabrolié (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana?*, México, Plaza y Valdés, pp. 77-88.
- Baronnet, B. (2005), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Baronnet, B. y M. Tapiá (coords.), (2013), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Benveniste, É. (1991), *Problemas de lingüística general*, t. I, México, Siglo XXI.
- Cabrera Fuentes, J. C. (2007), "El rezago educativo", en L. Pons Bonals et al., *Dimensiones discursivas sobre lo educativo*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 89-114.
- De Vos, J. (1993), *Las fronteras de la frontera sur*, Villahermosa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/CIESAS.

- Dietz, G. (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.
- Ferrater Mora, J. (1984), *Diccionario de filosofía*, t. 1 y 4, Madrid, Alianza Editorial.
- Fornet Betancourt, R. (2011), "En torno a la cuestión del concepto de cultura. Un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural", en Dora Elvira García (coord.), *Filosofía de la cultura: reflexiones contemporáneas, horizontes y encrucijadas*, México, Porrúa, pp. 1-10.
- García Canclini, N. (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Geertz, C. (1988), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2001), *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2001-2006*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2007), *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado.
- Hernández Reyes, N. L. y R. Martínez Sánchez (2012), "Investigar la formación docente de la cultura tseltal", *Devenir*, vol. 6, núm. 23, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, pp. 69-100.
- 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/GEMAP, pp. 123-146.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), "Programa de Mediano Plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente", México, INEE.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2011), *México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios*, México, INEGI.
- Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) (2014), "Concentrado Perfiles Chiapas", inédito, documento elaborado por el instituto para reportar al INEE los resultados de la consulta a los integrantes de los pueblos originarios, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- "Ley General del Servicio Profesional Docente" (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.
- Mena Ledesma, P. (2002), "De la etnicidad a la interculturalidad", en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/UAM, pp. 97-118.
- Muñoz Cruz, H. (2002), "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?", en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/UAM, pp. 25-64.
- Olivé, L. (2004), *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, México, UNAM.
- Padilla, H. (1986), *El pensamiento científico*, México, Trillas.
- Scannone, J. C. (2006), "Normas éticas en la relación entre culturas", en D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta, pp. 225-242.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Sistema Nacional de Información Educativa*, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 21 de junio de 2012.
- Suasnávar Torres, L. (2014), "Entrevista al director de Evaluación Educativa del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa", realizada el 17 de octubre en las oficinas del INEVAL, Chiapas.
- Tovar, M., E. Hernández y F. López, (2014), "Consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas", *Evaluación educativa*, vol. 5, núm. 9, pp. 12-15, Chiapas, México, INEVAL.
- Walsh, C. (2002), "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en N. Fuller (coord.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.
- Wittgenstein, L. (2004), *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM.