

LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO INDÍGENA Y SU EVALUACIÓN.  
UNA DISCUSIÓN NECESARIA EN EL MARCO  
DE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

Flor Marina Bermúdez Urbina\*  
Efrén Orozco López\*\*

### Introducción

En este artículo nos proponemos mostrar los procesos históricos que permitieron la incorporación de indígenas a la profesión magisterial y los cambios por los que han transitado hasta convertirse en un gremio magisterial. Posteriormente expondremos algunas de las premisas sobre la formación y la evaluación docentes contempladas en la reforma educativa de 2013; en este apartado presentamos algunos aspectos por considerar en las leyes reglamentarias, lo que debe generar una reflexión de los sectores académicos de cara a la reforma. Nuestra propuesta busca articular la formación docente con su evaluación y mostrar además los procesos de resistencia que el magisterio ha sostenido frente a los cambios legislativos.

Nos parece importante centrar la atención en los profesores indígenas ya que, en la gran mayoría de los casos, su trayectoria personal, sus perfiles de formación y las condiciones culturales y sociales en las que desarrollan su trabajo distan mucho de lo que ocurre en las escuelas urbanas ubicadas en las grandes ciudades.

Las condiciones laborales del magisterio y sus historias personales que involucran, los procesos de adscripción étnica y cultural deben de ser elementos que promuevan una política educativa que reconozca las prácticas, necesidades y problemáticas de los profesores indígenas y termine con la homogeneización del magisterio. Resulta necesario analizar su labor a la luz de las demandas específicas de muchos de los pueblos originarios asentados a lo largo de nuestro

---

\* Profesora-investigadora del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

\*\* Doctor en ciencias sociales por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

país, demandas que no necesariamente concuerdan con las políticas educativas neoliberales impuestas por el Estado.

Algunos elementos conceptuales que se presentan para la discusión se enmarcan en las categorías de formación, profesionalización y resistencia. Estos conceptos desarrollados desde la teoría crítica nos sirven de anclaje teórico, ya que sus concepciones de educación y acción política colocan en el centro a los actores educativos y su lugar en los procesos de transformación social.

La teoría crítica y su emergencia como un cuestionamiento a la modernidad y la deshumanización de los sujetos permeó a un número importante de intelectuales que analizaron al campo educativo como un espacio de relaciones de poder (Bourdieu, 1979). La crítica que Paulo Freire (1970) realiza a la escuela bancaria, y el papel de los educadores como agentes de reproducción en la escuela, derivaron en posturas analíticas que complejizaban mucho más las realidades escolares y sus actores.

En la pedagogía crítica se ha puesto hincapié en el papel de los docentes como agentes centrales en la transformación educativa y la lucha por la igualdad (Sacristán y Pérez, 1992; Freire, 1970), la no discriminación y el racismo (Woods y Hammersley, 1995). Conceptos emergentes como el currículo oculto (Apple, 1997) mostraron que la escuela es un espacio para la reproducción de las ideologías dominantes, la incorporación de los sistemas de poder y la naturalización de la desigualdad legitimada a través de contenidos y prácticas escolares.

Al paso de los años y de nuevas corrientes educativas, la teoría crítica sigue siendo una herramienta útil para analizar la tecnificación de los sistemas educativos, la centralización de la productividad, el mercado y la despersonalización de la profesión docente (Giroux, 1994).

La teoría crítica se ha convertido en una corriente de pensamiento que no sólo ha analizado los procesos de dominación, sino que también ha reflexionado sobre la necesidad de generar estrategias de lucha y resistencia frente a la dominación ideológica que los intelectuales alineados al sistema imponen y transmiten a través de la educación.

Para el análisis de los procesos de resistencia tomamos como punto referencial las aportaciones de James Scott (2000), quien lejos de plantear una definición estática o unívoca de resistencia, más bien propone una serie de situaciones en las que ésta se presenta.

En primera instancia se plantea la forma en que los grupos subordinados crean y practican estrategias de resistencia ante el poder. Scott argumenta que nuestras sociedades contemporáneas están fundamentadas en estructuras de dominación y

por su propio carácter coercitivo generan las condiciones para que emerjan acciones y estrategias de resistencia. Una manifestación de la coerción es la estigmatización que desde el poder se hace a los grupos disidentes: “a los rebeldes o revolucionarios se les llama bandidos criminales, delincuentes, con el fin de desviar la atención de sus exigencias políticas” (Scott, 2000: 81).

La estigmatización puede funcionar a manera de detonante de ruptura entre el grupo que detenta el poder y quienes luchan por posicionar sus demandas; esto se manifiesta a través de la desobediencia declarada de los subordinados frente a los dominadores. “Cuando un acto práctico de desobediencia se junta con una negativa pública, constituye un reto, una declaración de guerra” (Scott, 2000: 240). La estigmatización también genera en la opinión pública una visión negativa del o los grupos disidentes.

Otra manifestación de la coerción desde las cúpulas del poder es el establecimiento de reglas inflexibles impuestas sin consulta. Estas reglas expresadas en leyes están encaminadas a imponer rutinas de conformismo que aspiran a lograr que los grupos subordinados no encuentren formas de organización distintas a las establecidas e impuestas por la autoridad:

[...] reglas sociales destinadas a impedir el desarrollo de cualquier complicidad o discurso entre los subordinados que pudiera competir con sus objetivos hegemónicos. Para lograrlo, dichas reglas vuelven a los subordinados completamente dependientes de sus superiores [...] (Scott, 2000: 157).

En esta lógica, el sector magisterial disidente se ha convertido en un grupo incómodo para el Estado ya que ha cuestionado el centralismo que el gobierno impone a la sociedad, en particular a los sectores docentes a través de leyes y reformas que buscan restar poder a los sindicatos corruptos, pero también a las formas democráticas que devienen de esta organización desde las bases (Bermúdez, 2005). Las reformas buscan orientar procesos de evaluación, validación y contratación del personal docente a parámetros neoliberales que atentan en contra de derechos colectivos ganados por los profesores a lo largo de los años, pero también acentúan las desigualdades entre los diferentes servicios educativos —indígenas y urbanos—. Para entender el ejercicio de poder, el control y el racismo en los procesos de formación magisterial, en el siguiente apartado se expone una breve contextualización de los procesos de formación de los docentes indígenas en Chiapas desde su emergencia en los años cincuenta.

Antecedentes.

## Los promotores bilingües y su incorporación al sistema de educación nacional

Aun cuando las comunidades indígenas han transitado por complejos procesos de integración y segregación cultural frente a los proyectos del Estado-nación, con la creación, en 1948, del Instituto Nacional Indigenista (INI) y, tres años después, del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, instancia regional dependiente de aquél, se dio inicio a una política indigenista que permitió la emergencia de una intelectualidad indígena y que favoreció una intermediación cultural —pueblos indios-Estado— a través de una nueva figura de participación en las comunidades: el promotor de educación o de salud.

En Chiapas, durante más de diez años, el INI se dio a la tarea de capacitar a un número importante de hombres indígenas que ocupaban puestos de cierta representatividad en sus localidades de origen, para que a través de las tareas de educación y de salud llevaran a sus comunidades el anhelado progreso prometido en el discurso posrevolucionario (Pineda, 1993). Esta tarea intensa y de gran alcance para las comunidades se transformó cuando el servicio de promotoría bilingüe del INI se trasladó a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A raíz de los acuerdos de la VI Asamblea Plenaria del Consejo Central Técnico de la Educación, realizada en el año de 1963, la SEP absorbió los servicios educativos que hasta ese entonces administraba el INI. Bajo este nuevo régimen de acción administrativa, el Centro Coordinador Indigenista conservó el control de sus promotores, aunque éstos pasaron a depender administrativamente de la SEP, instancia que se encargaba del pago de salarios y la inspección escolar.

Tras la incorporación del sistema educativo a la SEP, se permitió a los maestros mestizos ingresar a las escuelas creadas por el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil para formar parte del personal docente. La integración del sistema de promotores del INI a la SEP generó conflictos “emocionales y laborales” entre los maestros indígenas y mestizos, puesto que ambos grupos no compartían las mismas visiones de la educación bilingüe (Pérez, 2003: 62). Aun con la incorporación de maestros mestizos al modelo de educación indígena, se produjo una mayor contratación de promotores y maestros bilingües. Romano (1996) señala que durante la década de los sesenta creció el número de escuelas y alumnos inscritos en un 45.5% (ver cuadro 1).

Cuadro I. Personal docente del nivel de educación indígena adscrito a los servicios educativos para Chiapas de 1989 a 2003

Año	Total de personal por ciclo escolar
1989-1990	6629
1990-1991	7075
1991-1992	7480
1992-1993	8182
1993-1994	8465
1994-1995	8838
1995-1996	9023
1996-1997	9646
1997-1998	10 436
1998-1999	10 679
1999-2000	11 100
2000-2001	11 478
2001-2002	12 278
2002-2003	12 574

Fuente: Servicios Educativos para Chiapas (SECH). Dirección de Educación Elemental. Estadística Básica del Sistema de Educación Indígena, ciclos escolares de 1989-1990 a 2002-2003. Elaboración propia.

El progreso de la educación indígena fue muy lento, ya que para 1963, de las 82 escuelas con las que contaba, tan sólo cinco proporcionaban el grado preparatorio, ocho impartían el primer grado; 16, el segundo; 18, el tercero; 33, el cuarto; dos, el quinto, y en ninguna se impartía el sexto grado (Romano, 1996). Las limitaciones de cobertura se sumaron a las debilidades en las prácticas pedagógicas. A partir del momento en que las actividades educativas se concentraron en la SEP, los maestros y directores recibieron instrucciones de que debían basar sus actividades escolares en los libros de texto oficiales y limitar la enseñanza al salón de clases, dejando atrás las prácticas comunitarias fomentadas por el modelo educativo del INI.

Elías Pérez (2003) ha señalado que la integración del modelo educativo del INI a la SEP y la reintroducción de los directores y supervisores mestizos al sistema de educación bilingüe contribuyeron fatalmente al programa de alfabetización en la lengua indígena, al eliminarse el uso de las cartillas editadas por el Centro Coordinador Indigenista. De esta forma se dio prioridad al programa nacional de alfabetización en español, desvinculando el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vida real de los hombres y mujeres del campo y del contexto sociolingüístico de los pueblos indios de la región Altos de Chiapas.

En esta nueva posición laboral, las funciones del promotor cultural cambiaron drásticamente; en un inicio la gestoría educativa y comunitaria había sido parte de una doble función del promotor. A partir de su incorporación a la SEP, el promotor bilingüe restringió sus funciones a la transmisión de contenidos escolares oficiales. A los nuevos maestros les fue asignada una jornada laboral de cinco horas al día y descansos los fines de semana, pagos quincenales, así como derechos laborales: vacaciones, permisos, aguinaldos y servicios médicos, prestaciones que antes no poseían.

A través de la estructura burocrática de la SEP, el sistema de promotoría bilingüe fue consolidándose hasta formar cuadros con rangos jerárquicos como inspectores, supervisores, directores, maestros, promotores, castellanizadores (Pineda, 1993: 85). Esto repercutió favorablemente en la cobertura a otros grupos lingüísticos, sobre todo de las etnias ch'ol y tojolabal, con una expansión del servicio educativo a las localidades de la Selva. Sin embargo, la incorporación a la SEP centralizó el proceso educativo hacia la federación y la elaboración de proyectos locales perdió peso ante la desvinculación con el INI.

En este periodo la formación de los promotores estuvo a cargo de antropólogos y pedagogos que desarrollaron metodologías para la castellanización. Uno de los requisitos para ser promotor bilingüe era hablar el español; en algunos casos los primeros promotores no contaban con la primaria concluida, por lo que experimentaron variados conflictos y limitaciones para poder castellanizar a los niños.

En su análisis de la educación indígena, Nancy Modiano encontró que:

Con excepción de algunos graduados de las escuelas normales, ninguno de los maestros [...] tenía la preparación necesaria para modificar constructivamente el plan de estudios federal, los de las escuelas normales por otra parte, carecían de la posibilidad de comunicarse con sus alumnos por lo cual podían llevar a cabo muy pocas modificaciones constructivas (Modiano, 1973: 210).

## Burocratización de la educación indígena (1971-1994)

Con la conformación del subsistema de educación indígena al interior de la SEP, las particularidades culturales y la necesidad de una enseñanza acorde a los pueblos indígenas dejó de ser el eje central de la formación de promotores y de las prácticas escolares. En 1972 la SEP asumió en su totalidad el proyecto de educación indígena en la región, y fue la Dirección General de Educación Extraescolar

en el Medio Indígena (DGEEMI) la instancia que proporcionó y administró cinco servicios: escuelas albergues, centros de integración social, promotorías culturales y maestros bilingües, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, así como procuradurías de comunidades indígenas.

El 22 de septiembre de 1978 la SEP, en su programa de educación “para todos”, estableció como prioridad la enseñanza de la educación primaria, la castellanización y la extensión de la educación preescolar en el medio rural e indígena, dando paso a la creación de la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica (León, 2005: 38). Su fin era proponer contenidos y métodos para la educación que se impartía a la población indígena que no hablaba español.

En Chiapas la estructura organizacional de la Dirección de Educación Indígena, dependiente de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), se redujo a tres departamentos: educación inicial, preescolar y educación primaria. Cada uno de estos departamentos contaba con dos subjefaturas: técnico pedagógico y servicios administrativos, con un total de dieciocho oficinas (Pérez, 2003: 43). Uno de los cambios del discurso político-educativo del subsistema de educación indígena aconteció en el año de 1983, cuando la Dirección de Educación Indígena incorporó el concepto de educación bicultural-bilingüe, transitando de una escolarización con propósitos castellanizadores a la búsqueda de la integración nacional. Para conseguir estos propósitos la Dirección de Educación Indígena se apoyó en el reconocimiento de dos culturas y la existencia de un pluralismo lingüístico, lo que sirvió de base para los planes y programas de educación indígena de esta época (León, 2005).

Este modelo institucional postulaba que la lengua sería el vehículo de la cultura. El programa bicultural planteaba que los niños indígenas debían de ser educados en dos culturas: la indígena local y la mestiza nacional (Pérez, 2003: 70). En la Dirección General de Educación Indígena se comenzó con el diseño e instrumentación del modelo bilingüe-bicultural en la enseñanza que se impartía en las aulas; sin embargo, la formación no fue del todo exitosa. Hoy en día, en los balances que se han realizado sobre este modelo se ha hecho notar que este modelo nunca logró revertir las jerarquías lingüísticas, ya que la lengua indígena siempre ocupó un lugar secundario, una posición de “apoyo” a la castellanización y aprendizaje del español.

En los procesos de enseñanza, los alumnos indígenas paulatinamente dejaban su lengua originaria al ganar más importancia el español, por ser la lengua con mayor uso en la escuela y con mayor legitimidad social hacia el exterior de las comunidades.

Con la introducción del modelo de educación intercultural bilingüe, se pone en juego una nueva trama discursiva y pedagógica sobre la educación que reciben los pueblos indígenas. Los cambios más importantes registrados son principalmente los de colocar a la cultura como el centro de los procesos educativos y a las lenguas como parte de los elementos de la identidad cultural que deben de ser preservados en un marco de tolerancia y respeto.

### **La conformación del magisterio indígena, entre la lucha por el reconocimiento y la búsqueda de espacios de formación**

Durante varios años la profesión docente fue la principal actividad y permitió la incorporación de indígenas con estudios mínimos —primaria y secundaria—, el magisterio de Chiapas, al igual que el de otros estados de la República, enfrentó desde su inicio claras limitaciones en la formación profesional y la especialización laboral. Como se mencionó en líneas anteriores, una de las debilidades experimentadas al inicio fue la ausencia de instancias educativas que asumieran la responsabilidad de proporcionar a los profesores indígenas una formación profesional.

Los primeros referentes sobre formación magisterial para los profesores indígenas de Chiapas se encuentran en los cursos de inducción a la docencia, operados por la Dirección de Educación Indígena Federal desde el año 1984, seminarios que tenían una duración de dos meses; fue a través de los cursos de inducción como los jóvenes bachilleres hablantes de lenguas indígenas incursionaron como profesores bilingües. Durante las décadas de los setenta y ochenta, se registran los primeros intentos formales de profesionalización para el magisterio indígena de Chiapas.

Durante los ochenta y noventa, el Centro de Formación del Magisterio Chiapaneco (CEFOMACH) y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) fueron los espacios emergentes para la capacitación profesional de los profesores chiapanecos; en estos espacios se ofrecieron bajo la modalidad de sistema semiescolarizado, los estudios de normal básica.

Los docentes bilingües que se incorporaron a este servicio educativo eran profesores que desarrollaban actividades docentes en comunidades alejadas y que bajo una modalidad presencial no hubiesen cursado los programas escolarizados de formación docente. Durante la década de los ochenta se formó el Centro Regional



Núm. 7 de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, centro educativo que ofreció durante algunos años los estudios de Normal Bilingüe-Bicultural y Bachillerato Pedagógico (León, 1999: 114).

A principios de los noventa, con la creación de las unidades 071 y 072 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como de las escuelas normales básicas y la Normal Superior de Chiapas, se dio seguimiento a los programas educativos diseñados con las currículas nacionales. Estos programas fueron operados por otros normalistas egresados de escuelas particulares como la escuela Normal La Enseñanza.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, durante la década de los noventa se implantó para los educadores indígenas la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena plan LEPEPMI'90 (León, 1999: 31).

La LEPEPMI'90 fue incorporada en 35 de las 75 unidades de la UPN que funcionaban a nivel nacional. Desde su creación se consideró un proyecto de nivelación docente, tuvo gran demanda y actualmente aglutina a la mayor parte de los educadores bilingües que en su mayoría sólo cuentan con estudios de bachillerato. En Chiapas cerca de 7381 docentes estudian o han estudiado en la UPN, que representan casi el 60% del total de la población docente de los niveles de preescolar y primaria indígena (SEP, 2009).

En años recientes, otro de los proyectos orientados a la formación de docentes indígenas desarrollados entre 1984 y 1999 fue el Proyecto Ch'ol para educación primaria y preescolar, que operó en las poblaciones del municipio de Tila, y el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI) que se desarrolló en diversas regiones de la entidad (León, 2005: 63). Al realizar un balance de la formación magisterial en Chiapas, Abraham León (1999: 81) afirma que durante las tres últimas décadas el CEFOMACH y la DGCMPM prácticamente llenaron sus aulas con maestros bilingües y no bilingües. En este proceso León pudo observar que: "al igual que en cualquier otro programa diseñado o adaptado, existió una gran divergencia entre los aspectos formal y real de la formación magisterial de los profesores bilingües" (León, 1999).

A inicios del año 2000, las convocatorias para la contratación de profesores bilingües establecieron que el ingreso de los nuevos docentes sería con estudios de bachillerato para becarios y educación superior para profesores.

Ante estas exigencias de mayores grados académicos, por parte de la SEP, y también ante la demanda de jóvenes indígenas de tener espacios para su formación como maestros (Baronnet, 2007), a inicios del año 2000 se creó

la normal Intercultural Jacinto Canek y la licenciatura en educación con enfoque intercultural impartida en las escuelas normales. El acceso a las normales como la rural Mactumatzá y las Normales de Educación Superior no ha sido sencillo para aquellos jóvenes indígenas que ya cuentan con estudios de bachillerato.

En su análisis sobre los procesos de formación docente en Chiapas, Abraham León (2009) ha considerado que la mayoría de los programas educativos orientados a los docentes indígenas se construyeron sobre la improvisación, como una respuesta a políticas gubernamentales desarticuladas de la realidad sociocultural. De igual forma, los programas de formación se operaron en la mayoría de los casos con docentes improvisados que tampoco reunían el perfil esperado. Es preciso señalar que las opciones educativas para el magisterio indígena se han instrumentalizado bajo el sistema semiescolarizado. Esta modalidad, al paso del tiempo ha mostrado debilidades en los procesos de formación en los docentes ya que frecuentemente no se logran concluir los contenidos temáticos de las asignaturas, por lo que se flexibiliza el número de sesiones y los criterios de evaluación.

Esto, junto con las condiciones laborales de los docentes, no les permite una dedicación completa a las actividades de formación, en muchos de los casos los estudios que cursan los docentes indígenas no poseen la rigurosidad requerida. Este aspecto fundamental para garantizar una educación pertinente y con calidad no ha sido atendido adecuadamente.

De manera paralela, desde inicios de 2000 se observa una reducción de las opciones de formación para los profesores desde el ámbito de la educación pública, al contraerse la matrícula de las escuelas normales.

Otro espacio de formación para el magisterio indígena lo han constituido las instituciones de educación superior privadas que han aumentado sus matrículas y programas en licenciatura y posgrado. Estas instituciones ofrecen licenciaturas y maestrías bajo modalidades semiescolarizadas con sistemas de ingreso y pago flexibles. Sin embargo, una debilidad en estas instituciones son los bajos niveles de titulación de sus egresados y reducidos índices de eficiencia terminal, así como una exigua revisión curricular de los programas educativos y, en algunos de los casos, limitada certificación profesional de sus docentes.

Esta lógica de profesionalización docente del magisterio indígena, tanto en el nivel de licenciatura como en el de maestría, se ha constituido como un

mecanismo inducido de ascenso laboral que promueve carrera magisterial. Sin embargo, estos procesos de profesionalización *light* tampoco auguran mayor impacto en la práctica docente. Los datos estadísticos de ciclo escolar 2007-2008 (DEI, 2007) confirman que un 15% del total de maestros recurre cada vez más a la profesionalización por medio de las instituciones privadas, lo que produce incertidumbre, ya que en estos programas académicos no se considera de relevancia el desarrollo de competencias bilingües o trilingües en los docentes; tampoco se apegan a los modelos de educación intercultural, y menos aún se encuentran cursos relacionados con el tratamiento de temas como la diversidad cultural y lingüística, el racismo y la desigualdad de géneros, en un estado donde coexisten más de doce grupos étnicos.

Carnoy *et al.* (2002) señalan que en la última década la posibilidad real de que la población indígena pueda acceder a servicios de educación superior es reducida, ya que las cifras oficiales reportan que solamente el 0.2% del total de la población indígena de Chiapas tiene un grado universitario en el ámbito nacional. A las limitaciones formativas del magisterio indígena se suman las políticas de asignación y contratación para el personal docente. La separación entre los procesos de formación profesional del magisterio indígena y los criterios de contratación ha ocasionado una infinidad de problemas que repercuten finalmente de modo desfavorable en el desarrollo de las carreras profesionales de los docentes y el aprendizaje de los niños indígenas.

En lo relacionado con las habilidades docentes necesarias para llevar a cabo el programa educativo intercultural bilingüe, existen profesores que no dominan ninguna de las lenguas indígenas de la entidad, que solamente cumplen con el requisito de la escolaridad a nivel bachillerato, normal superior o estudios universitarios (León, 1999: 110) y que laboran en localidades de hablantes monolingües indígenas.

Otra de las debilidades de algunos sectores de docentes indígenas es el aspecto relacionado con su nivel de escolaridad, ya que un número importante de docentes cuenta con estudios de bachillerato (21.4%) y con estudios de normal superior incompleta, es decir, los docentes indígenas ingresan al sistema con estudios de bachillerato y cursan la Normal Básica después de su incorporación a los servicios educativos. Esta distancia entre el ejercicio y la formación profesional provoca que el docente desempeñe sus actividades de enseñanza con limitados conocimientos de su profesión y de los contenidos curriculares (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Nivel académico de los profesores del subsistema de educación indígena en Chiapas 2008-2009

Nivel académico	Preescolar	Primaria	Total	%
Primaria	5	16	21	1.6
Secundaria	95	267	362	2.8
Bachillerato	543	1361	2904	21.4
Normal primaria	31	1092	1123	8.6
Normal superior	61	510	571	4.4
Licenciatura UPN	1829	5552	7381	57.1
Maestría	34	195	229	1.7
Doctorado		2	2	.01
Psicología educativa	9		9	.06
0606 Pedagogía	5		5	.03
Otros	58	241	299	2.3
Total	2811	9236	12 906	100

A partir de los datos reportados por la Secretaría de Educación Estatal, relacionados con el concentrado de perfil académico en el ciclo escolar 2008-2009 que se muestra en el cuadro 2, podemos observar que el acceso al posgrado —maestría y doctorado— es casi inexistente; las condiciones laborales, los bajos salarios y la debilidad de los procesos formativos en aspectos como la investigación, las teorías pedagógicas y el análisis de la realidad social influyen en el limitado acceso y permanencia de profesores indígenas en programas de posgrado; según las cifras presentadas en el cuadro 7, solamente el 1.7 ingresa a estudios de maestría y el .01 cursa estudios de doctorado.

Es posible comprender que el proceso de formación y especialización de los grupos magisteriales indígenas del estado de Chiapas es una de las debilidades del sistema educativo estatal. Los estudios orientados a la profesionalización de la educación indígena (Carnoy, 2002) han mostrado que la educación superior es alta en sus costos, tanto directa como indirectamente; las instituciones de educación media y superior, así como los centros universitarios, por lo general están ubicados lejos de las comunidades indígenas y se requiere que los estudiantes cuenten con fuentes de sostenimiento adicionales a los estudiantes locales, lo que en la mayoría de los casos es imposible cuando las cifras oficiales reportan que cerca del 76% de la población de Chiapas vive en condiciones de marginalidad (Olivera y Bermúdez, 2014).

La posibilidad de una escolarización en los niveles de educación superior, más que un problema educativo es un problema económico, ya que finalmente se requiere de recursos que permitan el sostenimiento de los estudios universitarios. Los datos recientes muestran que sólo una pequeña parte de la población indígena es la que logra incorporarse a espacios de formación profesional (Bermúdez y Núñez, 2009). De ahí que, durante décadas, la profesión magisterial haya funcionado como un espacio de movilidad social muy importante; en tanto, la docencia en el medio indígena es uno de los pocos espacios laborales para indígenas escasamente escolarizados y con limitados recursos económicos.

La profesión magisterial indígena no es una tarea sencilla. Muchos de los hombres y mujeres indígenas que recurren a esta profesión lo hacen por no tener otras opciones en que trabajar (Pérez-Ruiz, 2014); lo hacen en medio de conflictos identitarios y comunitarios, laboran en medio de una desigualdad salarial, de participación al interior del sindicato y de los órganos de planeación educativa. En contadas ocasiones son consultados sobre las necesidades de sus escuelas, sus carencias como profesores y sus necesidades para avanzar en su profesión y lograr avances en la educación dirigida a la infancia indígena.

En las etapas antes mencionadas es evidente la separación entre los actores y la estructura. Las dificultades que los profesores presentan para tener una buena formación están directamente relacionadas con una concepción centralizada, jerárquica y discriminatoria de las instancias de planeación educativa hacia los docentes indígenas. Estos elementos nos sirven para reflexionar sobre las implicaciones de la nueva reforma educativa en los actores y los procesos educativos.

## El lugar de la formación docente en las reformas educativas

A partir de 2010 se han realizado dos reformas importantes a la Ley General de Educación, cambios que han influido en las modificaciones realizadas a las leyes educativas de los distintos estados de la república. Las primeras se realizaron entre los años 2012 y 2013 y la segunda en el año 2014.

La Ley General de Educación modificada en 2014 contempla una sección referente a la formación docente; en el artículo 8 se establece que la formación estará basada en los resultados del progreso científico, en la lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia —principios considerados en el artículo cuarto constitucional—.

El artículo 12 se refiere a la exclusividad de la autoridad educativa federal para la implementación de programas y planes de estudio dirigidos a la formación de los profesores de educación básica en toda la república. En la fracción sexta de ese mismo artículo se plantea la regulación de un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Este sistema se encuentra sujeto a la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013).

Cabe señalar que la LGSPD es el marco normativo que establece las regulaciones y reglas operativas que permitirán instrumentar la reforma a la Ley de Educación.

La LGSPD fue decretada en 2013 y tiene como fundamento establecer los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. El artículo 13 hace referencia a la educación indígena. En este apartado se plantea que:

Las autoridades educativas locales tendrán la exclusividad en la prestación de servicios de educación inicial, educación indígena, especial y la formación de maestros; también se determina que las autoridades locales podrán proponer a la Secretaría de Educación los contenidos regionales para que puedan ser integrados en los programas de estudio para preescolar, primaria, secundaria y normal, así como en la formación de maestros de educación básica.

Se establece la exigencia de ajustar el calendario escolar de los distintos niveles educativos, así como de la formación docente con el calendario fijado por la Secretaría de Educación. Además señala que los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica deberán sujetarse a lo dispuesto por la LGSPD.

El artículo 14 establece la atribución exclusiva de las autoridades educativas federales y locales para otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que ofrezcan instituciones de educación privada en los distintos niveles escolares y para la formación de maestros de educación básica.

Desde su publicación, la LGSPD se convirtió en referente de la Ley General de Educación, como se puede observar en su artículo 21. En este artículo se establece que los profesores que quieran ejercer la docencia en instituciones del Estado deberán satisfacer los requisitos que señale la LGSPD.

En el artículo 48 de la Ley General de Educación se enfatiza que los programas de educación encaminados a la formación de los profesores deberán ser revisados y evaluados por lo menos cada cuatro años y deberán actualizarse de acuerdo con lo establecido por la LGSPD. Con respecto al calendario escolar, en donde

se incluyen los tiempos de la formación docente, el artículo 51 establece que éste estará determinado por la autoridad educativa federal.

En el artículo 77 se estipula como una infracción a la ley el hecho de impartir programas de formación docente para la educación básica “sin” la autorización correspondiente. Con respecto a los artículos transitorios de la Ley General de Educación, en el quinto se establece que las autoridades educativas locales estarán obligadas a regularizar en el nivel de licenciatura a todos los profesores de educación básica que no cuenten con ésta.

Por su parte, la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2014) señala como una de las responsabilidades del Estado la creación del Sistema Estatal para la Formación y el Desarrollo Profesional para Docentes.

En el capítulo décimo sexto, en concordancia con la Ley General de Educación, se señala que el calendario de formación docente estará establecido por la autoridad educativa federal, aunque se prevé que el ejecutivo del estado puede hacer modificaciones en casos específicos.

La Ley de Educación para el estado de Chiapas (2014: 19) define la formación docente como una formación continua —actualización de conocimientos y desarrollo profesional de los profesores— que se encuentra ajustada a los parámetros estipulados por el Servicio Profesional Docente. La formación continua está enmarcada en mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes en el servicio público educativo.

En el artículo 17 se plantea que el Sistema Estatal para la Formación, Actualización, Capacitación y Desarrollo Profesional para maestros deberá tener como fines: formar con nivel de licenciatura a los profesores de educación inicial y básica; la formación continua de los profesores; la realización de programas de especialización, maestrías y doctorados; el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa, y aplicar evaluaciones diagnósticas.

En el artículo 19 se especifica el caso de los profesores indígenas, y ahí se estipula que éstos, en caso de no contar con licenciatura, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa, así como también tendrán que certificar su bilingüismo.

En el artículo 58 se establece que la formación de los docentes estará fundamentada en áreas prioritarias para el desarrollo educativo del estado y en la adquisición de una cultura ética, pedagógica y científica. El artículo 59 señala que la formación de los profesores estará enmarcada en el desarrollo de competencias necesarias para actuar en un mundo cambiante como promotor del proceso de transformación social.

Finalmente, el artículo 118, al igual que la Ley General de Educación, establece como infracción impartir procesos de formación de docentes sin autorización de las instancias oficiales.

### Algunos elementos para discutir

A lo largo de este apartado se ha hecho hincapié en que la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) es fundamental en el funcionamiento y aplicación de las reformas educativas y laborales que se han realizado en los últimos cinco años. Esta ley se caracteriza por tener un tono normativo y técnico, con lo que deja de lado elementos como el sentido humano y una dimensión cualitativa de los distintos procesos de formación, también se centra en aspectos normativos y de funcionamiento operativo de la educación con lo que se desvincula la práctica docente de la vida cotidiana y de las problemáticas y necesidades de los educandos, padres de familia y sociedad en general.

En el capítulo uno destaca la definición de conceptos contenidos en la ley; de ahí, en particular nos interesa mostrar el significado de ‘escuela’ que es definida llanamente como: las instalaciones donde se establece una comunidad de aprendizaje entre alumnos y docentes con una estructura ocupacional autorizada por la autoridad. También destaca la definición de formación que es interpretada como el conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas.

A las definiciones de “escuela” y “formación” agregamos las de dos conceptos más. “Indicador” es definido como el instrumento para determinar por medio de unidades de medida el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento o capacidad; el “marco general de una educación de calidad” implica el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación, ingreso, permanencia y reconocimiento del servicio profesional docente.

Los planteamientos del primer capítulo de la Ley General del Servicio Profesional Docente muestran que en las últimas reformas educativas y laborales se ha agudizado el centralismo y la coerción del Estado sobre el sector magisterial. El control de las autoridades mediante las legislaciones se ha acentuado, debido a que los profesores organizados a través de los sindicatos lograron, con el tiempo, conquistar un poder que les permitió desafiar la autoridad gubernamental, sus parámetros, decretos y lineamientos educativos.

Lo que está en debate es el control, el poder. En esta disputa se encuentra, por un lado, el Estado, y por el otro una parte del sector magisterial disidente. En el capítulo segundo se muestra más claramente la intención de las autoridades por



recuperar el mando en el sector educativo, cuando en el artículo 7 se definen como atribuciones del Instituto para la Evaluación de la Educación definir procesos de evaluación de los docentes y autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, reconocimiento y permanencia del sector docente.

Las autoridades no sólo tendrán la exclusividad para determinar los parámetros de evaluación, ingreso, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente; la sección ocho del artículo 8 plantea como atribuciones de las autoridades educativas ofrecer programas y cursos idóneos, pertinentes y congruentes, de actualización y desarrollo profesional. Con estas medidas se observa la toma del control total de las actividades educativas, tanto administrativas como pedagógicas; no se plantea un diálogo o una construcción conjunta de parámetros entre autoridades y docentes, muchos menos se contempla la participación de padres de familia y de las comunidades.

En la sección diecinueve del capítulo 8 se plantea la posibilidad de vinculación de la autoridad educativa con otros sectores sociales, aunque esta vinculación no será consensuada, discutida o dialogada, sino establecida por la autoridad bajo los parámetros que el Instituto para la Evaluación de la Educación determine. Se aprecia que estos planteamientos centralizados que existen en la Ley General del Servicio Profesional Docente atentan contra cualquier posicionamiento democrático que implique participación y opinión de sectores sociales organizados.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, el capítulo I del título cuarto plantea lo referente a la formación continua, actualización y desarrollo profesional. En este apartado se ratifica el centralismo y control que el Estado adquirió al establecer en el artículo 59 como atribución de las autoridades proveer lo necesario para que los docentes tengan opciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional y avance cultural.

Con estas atribuciones de exclusividad que las autoridades se otorgan, la formación y desarrollo profesional docente quedan encerrados en una burbuja abstraída de la realidad; además, los contenidos que se transmiten en las escuelas se disponen en función de parámetros arbitrarios impuestos desde las autoridades educativas y de políticas cercanas a las necesidades de los sectores empresariales, políticas que no necesariamente responden a las problemáticas y necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos.

Estas reformas generan un campo de tensión sobre los proyectos alternativos o disidentes al sistema oficial, propuestas que se han mantenido al margen de la centralización de contenidos y metodologías que desarrollan los sistemas oficiales. Bajo el esquema que planea la nueva ley de organizaciones de la sociedad civil,

organizaciones magisteriales o grupos de educadores autónomos estarían fuera del marco normativo establecido por la SEP.

## Reacciones del personal docente ante las reformas educativas

Las reformas a las leyes de educación llevadas a cabo entre los años 2013 y 2014, y que respondieron al llamado “pacto por México” realizado entre los tres partidos políticos dominantes en el país (PRI, PAN y PRD), y que tenía el objetivo de generar condiciones de diálogo para realizar las reformas estructurales, no fueron bien recibidas por el sector magisterial; han dado paso éstas a variadas acciones de resistencia frente a la imposición de la nuevas leyes educativas, lo que ha representado un acto práctico de desobediencia del sector magisterial frente al Estado. Aún más: este acto de desobediencia se convirtió en un acto público, lo que representó una afrenta directa a la hegemonía del Estado.

En septiembre de 2013 el centro histórico del Distrito Federal fue tomado por contingentes de profesores inconformes que se identificaron como miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), además de que en los estados de Oaxaca, Michoacán, Tabasco y Chiapas se presentaron paros de labores por parte de los profesores de la CNTE (Pérez, 2013). Estos paros y movilizaciones magisteriales duraron cerca de tres meses y mostraron una ruptura pública entre el Estado y los profesores.

En un primer momento, el paro de la CNTE se propuso como ideal lograr la solidaridad de otros gremios educativos, así como de sectores de trabajadores y el pueblo en general, y lograr un amplio frente de resistencia popular ante la imposición de las llamadas “reformas estructurales” que se gestaron sin consultar a los diferentes sectores, lo que representa una violación a los procesos de democratización necesarios en nuestro país.

La CNTE argumentaba que el pacto por México realizado por los partidos políticos fue un acuerdo de la élite política que atentaba contra la clase obrera, contra los oprimidos y contra el pueblo en general. Con respecto a la reforma educativa se plateó que se encontraba lejos de lograr mejorar la calidad de la educación; en todo caso, implicaba la precarización de las condiciones laborales del magisterio al liquidar derechos y conquistas como las plazas automáticas para los egresados normalistas, la estabilidad en el empleo, los derechos escalafonarios y la bilateralidad en las relaciones laborales. En este tenor, varios especialistas (Antón, 2013) señalaron que no se trataba de una reforma educativa, sino laboral.

La CNTE denunció que la reforma educativa evadía el problema de fondo de la educación en México y que se encuentra en la currícula y los planes de estudio que están orientados a formar una fuerza de trabajo abaratada; también se encuentran los preocupantes niveles de deserción escolar, el decrecimiento de la matrícula en la escuela pública, el desempleo y el trabajo precario.

Las acciones de lucha y resistencia de la CNTE se fundamentaron en marchas, plantones y cierre de planteles, aunque también existió una propuesta alternativa a las reformas realizadas por el estado. En un comunicado<sup>1</sup> la CNTE refirió que se estaban elaborando acciones y reflexiones frente a la propuesta gubernamental de una educación fundamentada en exámenes estandarizados y en un aparato de supervisión y vigilancia sobre los alumnos, los profesores y las escuelas, un aparato que favorece la burocratización, la centralización y la uniformidad.

El profesorado que conforma la CNTE se manifestó a favor de una propuesta educativa humanista, alejada de los valores del sistema de mercado, que recuperará los valores universales, en especial el del respeto, y que enfatizará el derecho a la educación; asume una posición contraria a una educación estandarizada tendiente a la uniformidad, y propone procesos educativos que respondan a las necesidades de desarrollo de las personas, de sus comunidades y sus regiones.

La propuesta de la CNTE se encamina a generar una educación fincada en la memoria histórica del pueblo, una educación anclada en la autonomía y en la participación democrática, tanto en el aula como fuera de ella, que permita la generación de conocimiento desde la propia comunidad. Se plantea una educación que además de formar a los educandos en ciertos conocimientos, convierta a los estudiantes en verdaderos ciudadanos conscientes de su problemática.

Como se ha analizado hasta ahora, la educación para indígenas, en especial la formación de los profesores indígenas, ha estado marcada por la cooptación e imposición de lineamientos por parte de las autoridades gubernamentales, la negación del diálogo y la inflexibilidad en la construcción e implementación de contenidos significativos para las comunidades receptoras de la educación pública. Estas formas de ejercer el poder han generado dinámicas emergentes entre los pueblos originarios que buscan su libre determinación.

Desde que la SEP absorbió los servicios educativos que hasta ese entonces administraba el INI, las políticas educativas han estado apuntando hacia la castellanización e integración de los pueblos originarios a la cultura nacional dominante; esto se comenzó a expresar a partir de la forma en que los maestros

<sup>1</sup> <http://komanilel.org/2013/09/14/la-propuesta-educativa-de-la-cnte/>

y directores de los planteles comenzaron a recibir instrucciones de que debían basar sus actividades escolares en los libros de texto y limitar la enseñanza al salón de clases, dejando atrás las prácticas comunitarias. En estas acciones educativas, aunque matizadas en lo teórico por las corrientes pedagógicas emergentes como la interculturalidad, siguen siendo comunes la castellanización y la integración (Gómez, 2011, 2013).

Desde esta lógica se ha dado prioridad al programa nacional de alfabetización en español, desvinculando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la vida real del campo y de los contextos sociolingüísticos de los pueblos originarios. A partir de su incorporación a la SEP, el promotor bilingüe y ahora el profesor indígena restringió sus funciones a la transmisión de contenidos escolares diseñados, implementados e impuestos por la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica.

Desde la posición de las autoridades educativas se han generado múltiples discursos que han acentuado una educación permeada de racismo hacia los pueblos originarios, a través de sus materiales educativos (Pérez-Daniel, 2013) y prácticas escolares. Se ha pasado por un reconocimiento discursivo de las culturas indígenas y su folklorización en la enseñanza, e intentos formales de profesionalización para el magisterio indígena, bajo un enfoque intercultural que mantiene el control de Estado en la formulación de los programas educativos (Baronnet, 2013).

Aun en los programas educativos llamados interculturales, se establece el cumplimiento de competencias necesarias para actuar en un mundo diverso donde se proclama la tolerancia y el respeto, pero que escasa relación guarda con la historia de discriminación y racismo que viven los pueblos originarios.

## Conclusiones

En junio de 2013, en más de trescientas escuelas del nivel indígena ubicadas en Los Altos de Chiapas, se rechazó la aplicación de la prueba Enlace por la oposición de los padres de familia y de maestros ya que, a pesar de los reclamos y recomendaciones emitidas por distintos actores, estos instrumentos de evaluación no han sido elaborados en su lengua materna. Hoy en día, los docentes de diferentes grupos étnicos discuten cómo serán evaluados en su trabajo de enseñanza a partir de las nuevas disposiciones establecidas en la reforma educativa. Durante más de sesenta años el magisterio indígena de Chiapas ha sido un sector gremial subordinado, desde los procesos de formación y certificación sobre su desempeño.

En este artículo hemos mostrado las diferentes etapas por las que el servicio de educación indígena ha transitado y la forma en la que los docentes han pasado por diferentes modalidades de profesionalización, salvo en la etapa iniciada por el INI a inicios de la década de los cincuenta; la gran mayoría de ellas han sido improvisadas y no han discutido el papel del docente indígena en los procesos de transformación de sus localidades.

En el marco de esta reforma, una de las innovaciones más importantes se cristaliza en la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que tendrá atribuciones para evaluar el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional. Para esto, la reforma busca dotarlo de autonomía constitucional y con ello otorgarle facultades para diseñar y realizar los cambios necesarios que vaya requiriendo el sistema educativo.

Ante estos escenarios nos ha interesado discutir el centralismo de la nueva reforma educativa (2013) y las implicaciones que tiene su concepción sobre los procesos de formación y actualización docente. Dentro del documento base de esta reforma publicada en el diario oficial de la federación en abril de 2013, podemos apreciar que se considera que la promoción a los cargos de dirección o de supervisión se llevará a cabo mediante concursos de oposición, tomando en consideración los conocimientos y capacidades de los postulantes. Esta ley no considera los diferentes procesos de formación de los docentes; sin duda, la formación que ellos reciben deberá ser articulada con la evaluación de su desempeño ya que, por citar un ejemplo, los docentes de Chiapas que han cursado sus estudios en sistemas semiescolarizados y sin certificación académica no deberán ser evaluados como los docentes del centro del país que han estudiado en escuelas normales o universidades.

En esta reforma laboral es considerada la aplicación de una evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional. Esta disposición, si bien ha sido considerada en propuestas anteriores como el Acuerdo Nacional para la Calidad de la Educación (2010), no ha sido ejecutada a cabalidad ni se ha convertido en un indicador de mejora en la calidad educativa.

En los últimos años hemos observado un aumento de la corrupción en los procesos de ingreso —venta de plazas— y promoción a través del sistema de carrera magisterial —venta de exámenes—. Un punto muy discutido ha sido el de la permanencia, ya que la definitividad de las plazas ha representado en algunos de los casos la creación de inercias y visiones conformistas sobre ser un profesional de la educación, su formación y actualización. Este es un punto que el magisterio debe

discutir ¿Para qué se quiere la definitividad? ¿Cómo generar mecanismos que les permitan ascensos y permanencias acordes con sus capacidades y desempeño sin responder totalmente a las visiones neoliberales de la educación?

Es importante señalar que en los artículos transitorios de la reforma se señala que la evaluación del desempeño docente servirá para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. Es indispensable que se diseñe un servicio que reconozca las particularidades entre los profesores y los contextos en los que desempeñan su labor.

En los discursos expresados por los nuevos consejeros del Sistema Nacional de Evaluación Educativa se ha hecho énfasis en el reconocimiento de la diversidad de contextos en los que laboran los docentes; sin embargo, nos parece que la parte más importante de este proceso será la investigación profunda de la forma en la que los diferentes sectores magisteriales se han formado y desempeñan sus actividades. Ese será un factor determinante para poder evaluar desde la diversidad cultural, social y económica.

Si se reconocieran estos principios podrá cumplirse el principal objetivo de la evaluación docente que a la letra dice: la evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito: “el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades” (Reforma Educativa, 2013).

Es importante hacer notar que la ley reglamentaria no aborda de manera diferenciada la formación y evaluación del magisterio indígena, que a la fecha ha sido evaluado con los mismos criterios estandarizados que el resto de los docentes. Es fundamental que los docentes indígenas asuman en estos procesos la resistencia hasta ahora mostrada ante la aplicación de la prueba Enlace; ellos son un buen ejemplo de lo que se puede lograr para hacer que la evaluación, más que ser un arma para mostrar las deficiencias, sea un instrumento para la mejora y mayores compromisos por parte del Estado en impartir una educación justa e igualitaria para todos y todas las mexicanas.

## Referencias bibliográficas

Apple, Michael W. (1997), *Educación y poder*. España: Paidós.

- Antón Gil, Manuel (2013), *¿Saldo educativo? ¿Mucho ruido?* Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/la-reforma-educativa-manuel-gil-anton/>. [consultado el 20 de enero de 2014].
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2005), *De maestros de base a líderes sindicales, los maestros de educación indígena en la dirigencia de la sección VII del SNTE*. Tesis de maestría en antropología social, CIESAS-Sureste, México.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina y Núñez Patiño, Kathia (2009), *Profesionalización indígena en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH-INED, Fundación Ford.
- Baronnet, Bruno (2007), “La escuela normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas”, [documento inédito].
- Baronnet, Bruno (2013), “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”. En Ascencio Franco, Gabriel, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: UNAM-IIA-PROIMMSE.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La reproducción*. México: Anagrama.
- Carnoy, Martin, et al. (2002), “Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3er. trimestre, vol. XXXII, núm. 3, pp. 9-43.
- Congreso del Estado de Chiapas (2014), *Ley de Educación para el Estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Diario Oficial de la Federación (2009), *Reforma educativa. 2009*. México D.F. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013) [consultado el 20 de enero de 2014].
- Freire, Paulo (1970), *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Giroux, Henry (1994), “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”. En Castells et al, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós Educador.
- Gómez Lara, Horacio (2011), *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos Editores, UNICACH.
- Gómez Lara, Horacio (2013), “¿Escolarizados para qué? La difícil marcha atrás: escuela, descampesinización y desestructuración comunitaria”. En Ascencio Franco, Gabriel (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: UNAM-IIA-PROIMMSE.
- Honorable Congreso de la Unión. Cámara de Diputados (2014), *Ley General de Educación*. México.
- Honorable Congreso de la Unión Cámara de Diputados (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México.

- León Trujillo, Abraham (1999), *Educación bilingüe intercultural en Chiapas*. México: Gobierno de Chiapas, CONECULTA.
- León Trujillo, Abraham (2005), *Diversidad étnica y educación. La formación de educadores bilingües indígenas en escena*. México: UPN Unidad 71.
- Modiano Nancy (1990), *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI, CONACULTA.
- Olivera Bustamante, Mercedes y Flor Marina Bermúdez Urbina (2014), *Chiapas: neoliberalismo, cambio social y pobreza extrema. Mujeres marginales de Chiapas: Situación, condición y participación*. México: Juan Pablos Editores, UNICACH.
- Pérez-Daniel, Rebeca (2013), “La comunicabilidad del material educativo intercultural”. En Ascencio Franco, Gabriel, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: UNAM-IIA-PROIMMSE.
- Pérez-Pérez, Elías (2003), *La educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN-Porrúa.
- Pérez, Rosario (2013), *iViva la lucha magisterial! Es necesario extender la lucha para hacer caer la reforma educativa en LTS-CC Liga de Trabajadores por el Socialismo-contracorriente*. Disponible en: <http://www.ltscc.org.mx/viva-la-lucha-magisterial-es-necesario-extender-la-lucha-para-hacer-caer-la-reforma-educativa> [consultado el 19 de junio de 2014].
- Pérez Ruiz, Ramón (2014), *Resignificaciones identitarias y culturales de los tojolab'ales, tsotsiles y q'anjob'ales en la educación primaria indígena y general en Las Margaritas, Chiapas*. Tesis de doctorado en ciencias sociales y humanísticas, CESMECA-UNICACH, México.
- Pineda, Luz Olivia (1993), *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas)*. Puebla, México: ALTRES Costa-Amic.
- Pineda, Luz Olivia (2002), “Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas”. En Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz (coords.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS.
- Romano Delgado, Agustín (1996), “Historia evaluativa del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil”. Tercera parte. *La acción indigenista 1953-1988. Acciones y reacciones I*. México: INI.
- Secretaría de Educación Pública (2008), *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares mayo 2008 [power point del curso La educación preescolar, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas]*. México: Nueva Alianza por la Calidad de la Educación, julio de 2008.
- Scott, James (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Editorial Era.
- Woods, Peter y Martyn Hammersley (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela*. España: Paidós.