

# La evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales del estado de Chiapas

## The Evaluation of the Learning of Tselal Community Teachers in the State of Chiapas

Miguel Ángel Rivera Navarro  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA,  
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA, MÉXICO  
wiattps@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3271-6383>

Luis Medina Gual  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA,  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,  
MÉXICO  
luis.gual@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-6783-606X>

### RESUMEN

Este estudio se sitúa en el ámbito de la educación comunitaria y se enfoca en los docentes que trabajan con comunidades tseltales en Chiapas, México. Tradicionalmente, las interacciones entre la evaluación del aprendizaje y las comunidades indígenas han sido conflictivas debido al histórico uso de la evaluación como herramienta de control y rendición de cuentas, generando inequidades en estos contextos. Esta investigación intenta establecer un puente entre estas dimensiones, indagando en cómo entienden los maestros tseltales la noción de la evaluación del aprendizaje a partir de su propio contexto cultural y lingüístico. Se buscó entender este proceso a través de las concepciones y prácticas de evaluación propias de los educadores comunitarios. Así, el propósito principal es entender cómo, desde la cultura y el idioma, los docentes comunitarios tseltales en Chiapas conceptualizan la evaluación del aprendizaje. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, tomando la sistematización de experiencias como principal referencia interpretativa y analítica. Es importante señalar que este estudio presenta información de una primera inmersión en el campo.

Palabras clave: educación comunitaria, docente comunitario, cultura de evaluación del aprendizaje, concepciones evaluativas, prácticas evaluativas

### ABSTRACT

This study is set within the realm of community education, focusing on teachers working with Tselal communities in Chiapas, Mexico. Historically, interactions between learning assessment and indigenous communities have been contentious due to the past use of assessment as a tool for control and accountability, creating inequities in these settings. This research aims to bridge these dimensions, investigating how Tselal teachers understand the notion of learning assessment from their own cultural and linguistic context. The aim was to understand this process through the unique assessment concepts and practices of community educators. Thus, the main purpose is to comprehend how, from culture and language, Tselal community teachers in Chiapas conceptualize learning assessment. A qualitative methodological approach was used, taking the systematization of experiences as the main interpretive and analytical reference. It is important to note that this study presents information from an initial immersion in the field.

Keywords: community education, community teacher, learning assessment culture, evaluative conceptions, evaluative practices

## INTRODUCCIÓN

En el mundo, México se caracteriza por ser uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística al conservar un total de 68 pueblos indígenas en los cuales se distribuyen alrededor de 364 variantes lingüísticas (Inali, 2022). Estos pueblos constituyen distintos conjuntos sociales pluriétnicos y multiculturales representados en identidades, culturas y cosmovisiones desarrolladas a lo largo de la historia (CNDH, 2021). La estadística nacional mexicana indica que existen 23.2 millones de personas mayores de tres años que se autoidentifican como indígenas, que representan 19.4% de la población total del país (INEGI, 2022).

Sería posible destacar los siguientes elementos de tensión expuestos por el INEGI (2022) y el INEE (2017):

- La escolaridad promedio de la población indígena equivale a primaria incompleta.
- La tasa de analfabetismo es de 20.9% en personas mayores de 15 años, hablantes de lengua indígena.
- Tan sólo en el nivel básico, la educación indígena manifiesta problemas graves de infraestructura, organización escolar y procesos educativos.
- Se presentan condiciones de carencia de servicios básicos, tasas altas de primarias multigrado y falta de directores.
- Se omiten las lenguas originarias para la comunicación con las escuelas.
- Una quinta parte de los docentes no habla una lengua indígena.

Los datos anteriores, dan cuenta de que la realidad de la educación indígena en México es adversa, pues se encuentra marcada históricamente por la desigualdad, la discriminación, la pobreza y la falta de infraestructura educativa. Aunado a las realidades enunciadas, de antaño el currículum indígena ha sido trazado desde el exterior homologando los contenidos educativos en componentes que no responden a las necesidades de las comunidades indígenas, lo que invalida sus visiones y no considera las lenguas originarias (Dietz, 2014; Ramírez, 2006; Vergara, 2021).

Como respuesta a lo anterior, en un intento por responder a estas tensiones, desde 1978 se han implementado en México distintas estrategias para la promoción de una educación intercultural, multicultural y bilingüe que permita la preservación de la riqueza lingüística, así como la generación de contenidos pertinentes formulados desde los saberes de las comunidades (Vergara, 2021). En la actualidad, estas acciones decantaron en una serie de programas orientados a la atención educativa de la población indígena en educación básica, los cuales son operados por instituciones como el INIFED, el Conafe, la CDI y la SEP (INEE, 2017).

Para atender a esta complejidad, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) nace desde 1971, teniendo entre sus funciones garantizar que la educación comunitaria sea equitativa e inclusiva, y atender principalmente a las comunidades con rezago y sin acceso a servicios educativos (Conafe, 2021; Mejía y Frausto, 2016). El modelo Conafe se basa en la educación comunitaria que parte de la idea de concebir la diversidad indígena como un elemento que enriquezca la educación (Gómez *et al.*, 2009).

En esta tónica, en la última década se han vislumbrado cambios desde la legislación mexicana para dar atención a los pueblos indígenas. En 2013 se formuló al interior del Programa de Inclusión e Equidad Educativa el propósito de beneficiar a escuelas a partir de apoyos específicos y la contextualización de contenidos (Vergara, 2021). En el gobierno en turno se tiene como unas de las prioridades de la agenda promover una política de atención especial a la población indígena a través de un nuevo plan de estudios denominado “Nueva Escuela Mexicana”. Esta propuesta busca que los contenidos curriculares se vean transversalizados desde la interculturalidad en términos de la relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural (DOF, 2022; Suárez, 2022; Vergara, 2021).

### **Educación y docentes comunitarios en el Estado de Chiapas**

En específico, el estado de Chiapas se caracteriza por conservar una vasta cantidad de población indígena con un total de 14 pueblos y con el segundo lugar del país con más población de hablantes de lengua indígena hasta 2020 (INEGI, 2022). En Chiapas se hablan más de diez lenguas indígenas prehispánicas, de las cuales las más

habladas son tseltal, tsotsil, ch'ol y tojolabal (INEGI, 2020). Estas comunidades se ubican a lo largo del estado en 119 municipios distribuidos en seis regiones que son la Sierra Tapachula, Montañas Zoques, Llanos de Comitán, Selva Lacandona, Norte y Los Altos.

En Chiapas, según cifras del INEE (2018), tan sólo en educación básica más de 87% de las escuelas del estado se ubican en zonas de marginación alta o muy alta, con una tasa elevada de inasistencia escolar, y alrededor de 10.5% de los docentes brinda atención a población indígena sin hablar la lengua. Asociado a lo anterior, el estado tiene escuelas donde no se logra cubrir la plantilla docente, lo que deriva en que alrededor de 68.3% sean multigrado (INEE, 2018).

El modelo de educación comunitaria estatal de Chiapas mantiene la estructura del sistema nacional que comienza en la educación inicial y culmina con la superior; sin embargo, dada la cantidad de población indígena existente en el estado, se cuenta con distintos tipos de servicios que se estratifican en función del tamaño y ubicación de cada localidad, así como de la proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena (INEE, 2018). El Conafe cuenta con diferentes consejos estatales, entre ellos el de Chiapas, donde tiene mayor injerencia atendiendo a población tseltal y tsotsil, principalmente (Mejía y Frausto, 2016).

Al interior de esta propuesta surge una figura docente a la que se denomina Líder Educativo Comunitario (LEC), que son jóvenes de 16 a 29 años originarios de comunidades indígenas, con una escolaridad mínima requerida de secundaria y que reciben capacitación para cumplir con la tarea de ser un facilitador del aprendizaje en educación básica, a manera de servicio social (Conafe, 2021; Herrera y Mijangos, 2018; Mejía y Frausto, 2016). Estos jóvenes se encuentran inmersos tanto en el contexto institucional como en el comunitario, lo que permite que los contenidos curriculares se vean enriquecidos desde los saberes de las comunidades (Herrera y Mijangos, 2018).

A pesar de que estas figuras educativas aparecen en la literatura como Líderes Educativo-Comunitarios, instructores o educadores comunitarios, dadas las características de su labor expuestas por Arteaga (2011), Herrera y Mijangos (2018), Mejía y Frausto (2016), así como por el mismo Conafe (2021), en este documento se les denominó docentes comunitarios.

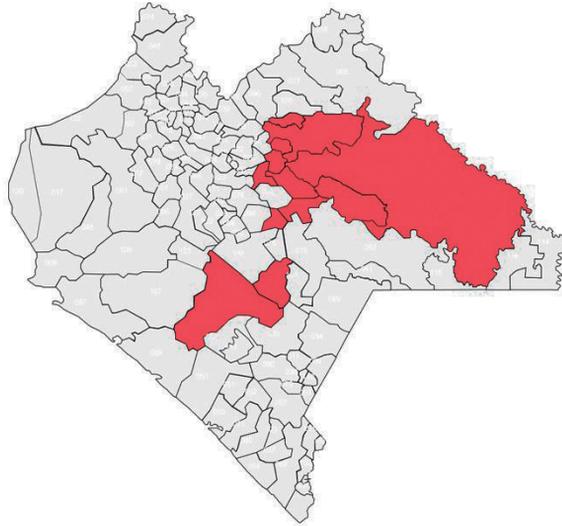
La literatura relacionada con la actividad del Conafe se ha focalizado en el desarrollo de la educación comunitaria, el resultado del aprendizaje de los estudiantes, las condiciones de infraestructura y la relación escuela-comunidad (Juárez, 2020). Son escasos los estudios que dan cuenta de las experiencias y práctica pedagógica de estos docentes comunitarios. Una de las primeras investigaciones que los tuvieron como objeto de estudio fue la de Gómez *et al.* (2009), quienes realizan una exploración de sus habilidades pedagógicas y expectativas. En años recientes, autores como Herrera y Mijangos (2018) y Juárez (2020) se han dado a la tarea de estudiar la formación pedagógica y la construcción de la identidad de estos docentes comunitarios partiendo de estrategias como la etnografía y la recopilación de experiencias. Por otro lado, Gómez-Zermeño (2018) realiza un análisis descriptivo de las prácticas pedagógicas que realizan estos actores, donde encuentra que, al interior de las prácticas de estas figuras docentes, se ven reflejados conocimientos propios de su cultura.

Los docentes comunitarios juegan un papel fundamental para en el desarrollo del proceso educativo en las comunidades indígenas de Chiapas, gracias a su interrelación entre institución-comunidad. Dado que estas figuras docentes han sido poco estudiadas, surge la necesidad de profundizar en las formas en que ellos experimentan, conciben y construyen las distintas aristas de la educación.

### **Características sociodemográficas de la cultura tseltal**

Esta investigación se sitúa en específico en contextos comunitarios pertenecientes a territorios tseltales de Chiapas. Los principales asentamientos tseltales en la región Altos tuvieron su inicio entre 500 y 750 a. C., y a partir de 1200 d. C. (Gómez, 2004). En la actualidad, los tseltales se ubican en especial en la región de los Altos de Chiapas, al noreste y sureste de San Cristóbal de las Casas, donde las comunidades se ubican en las cabeceras municipales de San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa, Altamirano, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Aguacatenango y Amatenango del Valle (Espinoza y Ake, 2014; Inali, 2020). En la siguiente ilustración (figura 1) se pueden visualizar los municipios con mayor densidad de población tseltal:

■ Figura 1. Municipios de Chiapas con mayor densidad de asentamientos tseltales.



Fuente: Espinoza y Ake (2014) e INALI (2020).

En estas comunidades se habla la lengua bats'ilk'op o tseltal, que pertenece a la familia lingüística maya y es la más hablada en el estado de Chiapas, con un total de 562 120 hablantes (INEGI, 2020; Inali, 2020). Según el Inali (2020), las principales variantes lingüísticas del tseltal son:

- bats'ilk'op (del occidente)
- bats'ilk'op (del norte)
- bats'ilk'op (del oriente)
- bats'ilk'op (del sur)

Estas variantes utilizan las mismas grafías que el español para su escritura y mantienen la cualidad de inteligibilidad, que se refiere a que los hablantes de cada región, comunidad o variante pueden entenderse entre ellas (Gómez y Sántiz, 2018).

Los tseltales se denominan a sí mismos como winik atel que significa “hombres trabajadores” y su cultura se caracteriza por tener un

fuerte sentido de comunidad considerando a la unidad como sagrada (Espinosa y Ake, 2014; Gómez, 2004; Paoli, 1999). Los tseltales tienden a vivir en pequeñas comunidades bajo un estilo de vida de convivencia colectiva y su jerarquía va en función de la edad, atribuyendo a la vejez un sentido de autoridad en la que el hombre de más edad controla al grupo, conserva las tierras y organiza las actividades agrícolas (Espinosa y Ake, 2014; Gómez, 2004; Inali, 2020). Para Gómez (2004) la identidad tselal se ve representada en las formas en que manifiestan y reconocen la lengua materna, el territorio de origen, así como su vestimenta.

La organización social de las comunidades tseltales está basada en el mantenimiento de dos sistemas etnopolíticos coexistentes, que son el del ayuntamiento y el religioso; el primero tiene una función administrativa mientras que el segundo es considerado como la autoridad suprema (Gómez, 2004; Inali, 2020). Su sistema religioso se basa en el establecimiento armónico entre elementos de la religión católica y los autóctonos, considerando a la naturaleza como el principal eje de sus rituales y tradiciones (Gómez, 2004; Inali, 2020; Paoli, 1999).

La principal actividad productiva de los tseltales es la agricultura, cuyo fin es cubrir las necesidades alimenticias de las familias, siendo el maíz el cultivo principal en el territorio tselal, además del café y el frijol (Paoli, 1999; Inali, 2020). En menor medida, los tseltales generan su sustento a través de la ganadería, la pesca, la caza y la producción de artesanías (Paoli, 1999). Según el Inali (2020), la producción económica de esta región es insuficiente para cubrir las necesidades alimentarias mínimas de los tseltales debido al fraccionamiento del territorio, su explotación y la mala calidad del suelo, lo que los obliga a una emigración definitiva o a buscar trabajos asalariados.

Uno de los principios fundamentales de la crianza dentro de las familias tseltales es evitar la coacción en los niños, pues se busca que a través de ellos se construya un sentido de interacción respetuosa al interior y de la comunidad (Paoli, 1999). En la primera infancia los padres cuidan y alimentan a sus hijos hasta que tengan la edad pertinente para enseñarles a trabajar la tierra, así como a cumplir las responsabilidades dentro de la comunidad (Peña-Ramos *et al.*,

2017). Una vez cumplida la edad mínima para ingresar a una escuela, los niños tseltales ingresan a la escuela Conafe más cercana a su comunidad, en la que recibirán clases impartidas por un docente comunitario.

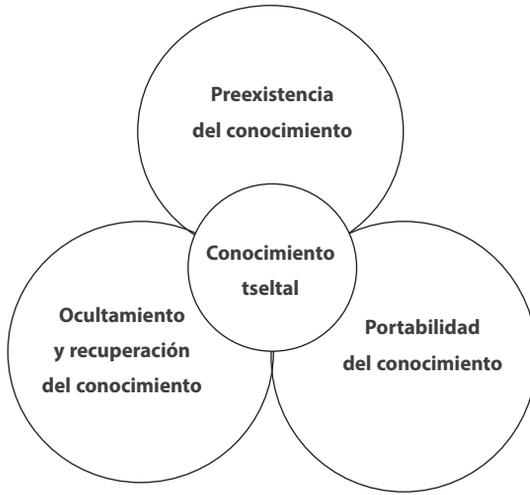
Los elementos mencionados muestran la realidad compleja, así como la riqueza y diversidad cultural que poseen las comunidades tseltales de los Altos de Chiapas en términos de su lengua, organización social, creencias, actividades productivas y crianza. Considerando que el docente comunitario conoce y vive estas dinámicas, su práctica es nutrida y está contextualizada con base en estos componentes.

### **Noción de conocimiento, aprendizaje y enseñanza de los tseltales**

Con respecto a la construcción del conocimiento para los tseltales, Gómez (2014) delimita tres nichos fundamentales (figura 2). El primero es la preexistencia del conocimiento, refiriendo a que éste no pasa por un proceso de adquisición, sino que forma parte de la persona desde el origen. Otro elemento es el ocultamiento y recuperación del conocimiento, en el que se afirma que el conocimiento puede permanecer oculto y ser recuperado de manera pasiva o activa. Lo pasivo se refiere a cuando simplemente se recuerda y lo activo cuando implica un hacer. Por último, surge la noción de portabilidad, pues para los tseltales, el conocimiento es un objeto manipulable y que puede llevarse de un lado a otro.

Por otro lado, con respecto a la noción de aprendizaje, Gómez (2014) encuentra que para los tseltales, el aprendizaje implica un diálogo interno a partir de procesos de observación activa. Para la autora, existen tres principales condicionantes para el aprendizaje. Por un lado, se encuentra la experiencia, como un proceso que permite que los aprendizajes tengan sentido a partir de su socialización y resignificación. Otro condicionante es la palabra que, al ser hablada, permite la recapitulación de la experiencia, lo que posibilita la apropiación del conocimiento. Por último, la autora menciona que para que se dé el aprendizaje, debe existir una predisposición del aprendiz tselta para experimentar y vivir el aprendizaje.

■ Figura 2. Nociones de aprendizaje para la cultura tselal.



Fuente: Gómez (2014).

Con respecto a las nociones de aprendizaje y enseñanza de la cultura tselal, Maurer (2011) refiere que, más allá de una recepción pasiva del conocimiento, ellos construyen un aprendizaje colaborativo bajo la premisa de “nos aprendemos unos de otros”. Maurer (2011, p. 67) comenta que, en esta cultura, existe una dinámica en la que los estudiantes se explican unos a otros lo que un maestro dice: “Si alguien habla en público y no se genera un murmullo entre los oyentes es mala señal, pues ello muestra que los temas del discurso no son de interés para los oyentes”.

Según Carrasco y Vázquez (2016), para los tselales debe existir un vínculo afectivo con su aprendizaje, en el que surge la palabra *jnohpteswanej*, retomada por Maurer (2011), que se refiere no a un docente cuya enseñanza sea tradicional, que imparte contenidos a estudiantes pasivos, sino a una figura docente que proporciona un proceso de acompañamiento, respetando la decisión de hacer o no las cosas. Según los autores, los tselales discriminan sus aprendizajes entre los “hechos con el corazón” y las enseñanzas sin sentido, recuperando la frase “el título no hace al maestro”, refiriendo que un maestro es aquel que tiene voluntad y actitud de servicio para acompañar al estudiante en su aprendizaje.

Para los tseltales, el aprendizaje se basa en la experiencia con el entorno. En este sentido, el docente debe propiciar el aprendizaje a través de la experimentación del medio ambiente (Gómez, 2014). Surge el concepto de “conocimiento arcaico”, entendido como una capacidad intuitiva a través de saberes heredados que son considerados conocimientos sagrados al ser conservados a lo largo del tiempo y cuyo aprendizaje es permanente (Gómez, 2014; Paoli, 1999).

En la exploración realizada por Gómez (2014), se descubre que para los tseltales, no se aprende con la cabeza, sino con el corazón. Este último se entiende como un núcleo o centro que hace único a cada individuo. En este sentido, la autora señala que cuando un tselta habla con el corazón, significa que habla desde y a través de para poder ser aprendido por otros: “Aparece el corazón como el destino de la enseñanza, es decir, el conocimiento debe incorporarse al núcleo del sujeto lo que en términos pedagógicos occidentales querría decir aprendizaje significativo” (Gómez, 2014, p. 77).

Con respecto a la enseñanza, los tseltales tienen como principal concepción “Hacer aprender” (Gómez, 2014). Para la cultura tselta, la mecánica de enseñanza —lo que equivaldría al pensamiento occidental como didáctica— es un componente secundario. Para ellos, el factor más importante es la fuente de información, que es sumamente fidedigna si proviene de los “abuelos” o de cualquier persona de la tercera edad, quienes son considerados sabios (Gómez, 2014).

En términos de evaluación del aprendizaje, Gómez (2014) recupera que los tseltales llevan a cabo un proceso continuo de discernimiento para valorar si están realizando bien un determinado proceso, donde los criterios para realizar la evaluación se reducen a “observar” y “juntar”. Cabe destacar que estos últimos conceptos no se profundizan en la literatura, por lo que se deberá de indagar en ellos durante el proceso de recolección de información de este estudio. Por otro lado, en trabajos realizados por Orтели (2020) se visualiza que los saberes comunitarios pueden entrar en diálogo con las nociones evaluativas, sin embargo, su concepción de evaluación no responde a ideas occidentalizadas, en la que los docentes comunitarios, más allá del establecimiento de calificaciones, valoran elementos como la técnica, el trabajo, el comportamiento de la persona y su relación con el territorio con fines de mejora.

## METODOLOGÍA

Con la finalidad de dar cuenta de las formas en se construye desde la cultura y la lengua el concepto de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales del estado de Chiapas, en el diseño de investigación de este proyecto la metodología fue cualitativa. Cabe mencionar que este trabajo forma parte de una investigación más extensa y sólo se expondrán algunos hallazgos preliminares de las primeras entradas al campo.

En este sentido, y para recuperar las formas en que se da el proceso evaluativo en las comunidades, así como la interacción de la lengua en el mismo, se retomó a la sistematización de experiencias como principal marco interpretativo y de análisis. Cabe mencionar que este trabajo de campo se llevó a cabo desde un enfoque colaborativo comunidad-territorio, y se basa en tres métodos de trabajo:

1. Trabajo colaborativo de campo: “en la que el campo de investigación es demarcado por los profesores integrantes y de esta manera actúan crítica, participativa y cooperativamente en él” (Cano-Flores, 1996, p. 56).
2. Espacios de diálogo de saberes: entendido como “un acto comunicativo determinado por una acción del lenguaje realizado por un emisor o enunciante quien se dirige a un destinatario en un contexto sociohistórico” (Rodríguez-García, 2020, p. 37).
3. Entrevistas con docentes en las comunidades (Aguiar, 2013).

Durante todo el proceso se llevaron registros de observación que permitieron recuperar elementos que emergieron durante todo el proceso, lo cuales, en algunos casos, surgieron de forma espontánea en los diálogos con los docentes comunitarios.

El hito que articuló el proceso de recuperación de la información y su análisis fue el enfoque en los procesos de evaluación del aprendizaje observados en las aulas a través de los registros de observación, así como las experiencias previas de los docentes comunitarios relatadas en charlas sobre su formación tanto en las comunidades, como en su vivencia en el ambiente de Conafe. De manera secuencial, el proceso de sistematización se desarrolló de la siguiente forma:

inicialmente, se tuvo la oportunidad de generar un diálogo espontáneo con docentes comunitarios experimentados de una fundación que promueve el desarrollo y preservación de la lengua originaria en Chiapas. Los elementos emergentes en este espacio orientaron los primeros registros de observación. El proceso de observación y diálogo fue dinámico, donde las categorías emergentes en un primer acercamiento guiaron las primeras observaciones de aula, las cuales a su vez alimentaron y proporcionaron insumos para las entrevistas posteriores con cada docente comunitario, una vez finalizado cada proceso de observación. Con cada proceso de observación y entrevista se fueron consolidando y enfocando las preguntas en el proceso de diálogo.

### **Participantes del estudio**

En este estudio se cuenta con el apoyo de una Organización no Gubernamental que ha colaborado desde hace cuatro años con el Conafe del estado de Chiapas en distintas comunidades tseltales. Así, ellos facilitaron la posibilidad de contacto con las comunidades. A través de diálogos, la persona que funge como puente con el Conafe llegó a acuerdos en función de viabilidad y recursos para realizar un total de tres visitas durante la etapa cualitativa. En este sentido, se definió una muestra intencional y teórica. Habría que especificar que, para el proyecto, el “sujeto” será cada comunidad tseltal elegida. Entre las características a considerar para el muestreo serán las variantes lingüísticas y el tamaño de la comunidad. A partir de estas características se definió una matriz que permitió la selección de las comunidades. Se realizó un contacto inicial a través de Conafe Chiapas y se solicitará el acceso a las mismas.

### **Estrategias para el análisis de datos**

Para la sistematización de experiencias se buscó realizar análisis de narrativas como experiencias subjetivas de aprendizaje, como vivencias del narrador en actividades de aprendizajes vividos, incluyendo “opciones, posicionamientos, sentimientos y afectos en y ante la[s] misma[s]” (Díaz-Barriga, 2018, p. 5). En este sentido, se esboza una secuencia de análisis de datos:

- Transcripción y digitalización de la información.
- Extracción de fragmentos relevantes que den cuenta de elementos de las identidades docentes.
- Generación de códigos y categorías emergentes.

## RESULTADOS

En este apartado se relatarán los datos emergentes de la primera aproximación al campo. En un primer momento, se describirá la llegada al campo, los vínculos que se establecieron y las oportunidades que se tuvieron para recopilar diálogos y experiencias. Después, se presentarán los hallazgos y categorías que surgieron en cada una de las visitas a las comunidades. Se resalta que los nombres que aparecen en los fragmentos son seudónimos para garantizar la confidencialidad y privacidad de los participantes.

### **Entrada al campo: primera recuperación de diálogos y experiencias de evaluación del aprendizaje**

Como se mencionó, esta primera entrada al campo pudo realizarse gracias a una Organización no Gubernamental, ubicada en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Dicha asociación busca generar cápsulas radioeducativas dirigidas a la población tseltal y tsotsil, en especial en las escuelas Conafe, desde preescolar hasta secundaria, que faciliten la promoción y preservación de las lenguas originarias.

En la inmersión al campo inicial, se estableció el primer acercamiento con el director de este programa en las instalaciones de la asociación. Se llegó a acuerdos logísticos, orden de las visitas a las comunidades, así como a los criterios de selección de las mismas. En cuanto a esto mismo, se comentó que se buscaron escuelas comunitarias con criterios “ideales” para recuperar información de la cultura tseltal, tales como la prevalencia de esta población y docentes comunitarios que hablaran la lengua originaria. En total se visitaron tres escuelas ubicadas en comunidades a las afueras de los municipios de Tenejapa, San Juan Cancuc y Ocosingo.

Como introducción, es importante mencionar que el equipo de trabajo de esta organización está compuesto principalmente por ex-

docentes comunitarios que se destacaron en su momento y que ahora desempeñan el rol de supervisores del programa. Ellos realizan visitas constantes a las comunidades para observar y dar seguimiento a las formas en que se implementa el programa de preservación de la lengua.

En este primer día, el equipo se encontraba en una reunión de trabajo, lo cual brindó una oportunidad única de generar un diálogo espontáneo y horizontal. En este espacio, se expusieron las generalidades sobre el proyecto de investigación y se conocieron los puntos de vista de este equipo acerca de aspectos particulares de la evaluación del aprendizaje en la cultura tselal, así como algunas prácticas de los docentes comunitarios. Este equipo proporcionó información valiosa acerca de cómo plantear preguntas sobre la evaluación, cómo interactuar con los docentes comunitarios y los ejes importantes de la evaluación instrumental del sistema Conafe. En este diálogo se expuso la complejidad de la noción de evaluación del aprendizaje partiendo de la realidad y diversidad lingüística de los tselales, así como a algunas de las tensiones con los mecanismos e instrumentos de evaluación que se utilizan en el contexto.

En primera instancia, el equipo menciona las tensiones sobre el uso de la lengua en términos de la concordancia de variantes entre los docentes comunitarios y los estudiantes, pues no siempre coinciden, así como de los posicionamientos de las comunidades entre preservar u olvidar la lengua. Respecto a lo anterior, mencionan que algunos padres y madres de familia de las comunidades llegan a mencionar que se deje de impartir la lengua indígena en las aulas y que en su lugar se promueva el español o el inglés, debido a que no quieren que sus hijos sean discriminados de alguna forma por su lengua o bien para que puedan adquirir una mejor calidad de vida buscando empleo en otros espacios. En contraste, otros padres de familia promueven el uso de la lengua en el aula incluso enseñando a sus hijos a hablarla y escribirla, lo que muestra una tensión clara en términos de la promoción y aprendizaje de la misma.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, considerando y partiendo de este panorama complejo, se tuvieron conversaciones con Carlos, quien fue docente comunitario de origen tselal y menciona que no existe alguna traducción directa del término de evaluación del aprendizaje al tselal, sino que posiblemente se podría asimilar a una palabra compuesta que sería “Observar el aprendizaje”.

En estos diálogos previos emergieron categorías iniciales que se convirtieron en focos de observación y permitieron conducir las observaciones de aula y las charlas durante las visitas a las comunidades. De forma preliminar, estas categorías fueron las siguientes:

- Evaluación basada en la observación.
- Evaluación intuitiva.
- Evaluación oculta.
- Enfoque en la mejora.

#### *Evaluación basada en la observación*

En estos diálogos emergió un componente clave que se denominó evaluación basada en la observación y que se refiere a que los docentes comunitarios tseltales ponen bastante énfasis en la observación de los comportamientos y las actitudes de sus estudiantes para evaluar su progreso. Al respecto se menciona que “lo que observan, a partir de eso generan estrategias para ir conociendo a sus alumnos y dar a cada uno lo que necesita” (Adriana).

#### *Evaluación intuitiva*

En este diálogo con Adriana emerge un segundo foco que se refiere a la tendencia de los docentes comunitarios tseltales a basarse en sus experiencias previas y en su conocimiento de sus estudiantes para evaluar su aprendizaje. No dependen necesariamente de herramientas de evaluación formalizadas. En relación con esto, Adriana comenta: “A los maestros ni les dicen para qué sirve una evaluación diagnóstica, lo hacen de manera intuitiva. Esto lo hacen cuanto ‘les entra la preocupación y les interesa’, más que números, quieren conocer a sus estudiantes”.

#### *Evaluación oculta*

Aportando a lo mencionado por Adriana, Isabel menciona algo a lo que ella denomina “Evaluación oculta” refiriéndose a la omisión de pruebas formales, la evaluación se realiza de manera más sutil y continua, a través de la observación y la interacción diaria que realizan

los docentes comunitarios tseltales. Al respecto ella comenta: “en realidad, una cosa es lo que hacen y otra cosa es lo que les piden”.

### *Enfoque en la mejora*

Por último, se recupera una última categoría que fue la de “Enfoque en la mejora”, la que, más allá de buscar un enfoque de castigo de la evaluación, se centra en la construcción de una noción de mejora colaborativa del aprendizaje. Esto lo relata Juan de Pautas en el sentido de que “saber evaluar es poder mejorar el aprendizaje al animarte, por ejemplo ‘vamos Juan tú puedes’”.

### **Retroalimentación y el componente afectivo**

Estas cuatro categorías iniciales proporcionaron una pauta que fue significativa para comenzar a realizar las observaciones de campo. Al visitar las distintas comunidades se resaltaron elementos y experiencias relacionados con la evaluación, los cuales se vinculaban con los aspectos mencionados en el diálogo previo, y permitieron también el surgimiento de nuevos focos de análisis. Un ejemplo de ello es lo observado en clase de la maestra Carmen, de Tenejapa, donde resaltaba la importancia de la observación en el aula como una estrategia lógica, pero a la vez intuitiva de valorar el aprendizaje: “Con Carmen, se observó que les ponía una actividad en el pizarrón, nota las actitudes de los niños, si empiezan a jugar o divagar e incluso empiezan a dibujar es cuando se da cuenta que el niño no sabe y empieza a explicarle poco a poco” (Registro de observación).

Otro ejemplo de este proceso fue el del maestro Guillermo, de San Juan Cancuc, quien menciona que él pone bastante atención en el comportamiento de los niños para dar cuenta de su aprendizaje: “hay dos tipos de niños que no aprenden, los tímidos y los que no saben. Por tanto, se fijan mucho en cómo se comportan los niños” (Registro de observación).

Un elemento crucial que emergió durante este proceso de diálogo y recuperación de experiencias fue el componente afectivo-emocional que se ve inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en el proceso evaluativo. Con base en lo relatado, para

los docentes tseltales es crucial generar un proceso empático con el estudiante para que se logre un aprendizaje. Respecto a ello, Carmen, de Tenejapa, relata su experiencia de aprendizaje mencionando: “Recuerdo que a mí de niña se me dificultaba mucho aprender y mi papá se preocupaba mucho y me enseñó a hacer cuentas con una naranja. Siempre recuerdo eso, y cuando veo a un niño que no puede aprender, lo trato de entender y le tengo mucha paciencia”. En la misma tónica, Ernesto, maestro comunitario de Ocosingo, refuerza esta noción mencionando: “yo entiendo cuando uno de mis niños no sabe y, pues, hago mi mejor esfuerzo para enseñarle como me enseñaron”.

Otro ejemplo de este foco emergente es lo observado en la clase del maestro Gabriel, de San Juan Cancuc, donde convergió el factor observacional con el afectivo. Lo anterior se expresa con mayor claridad en el siguiente fragmento del registro de observación.

cuando los niños estaban practicando un baile, se dio cuenta de que uno de los niños no se movía. Debido a esto, mientras que los demás niños seguían bailando, él lo acercó a su persona y el niño, con una mirada al suelo, escuchaba al docente que le decía qué fue lo que pasaba, si estaba bien. En esto, se notó un gran interés porque el niño estuviera bien (Registro de observación).

Éstos son sólo algunos fragmentos que se recuperaron en este proceso de inmersión al campo, y que de alguna manera dan pistas de las formas en que los docentes comunitarios tseltales están entendiendo la evaluación del aprendizaje desde su experiencia en el campo y desde la particularidad de una inmersión y pertenencia tanto a la comunidad como al sistema escolar. Sin embargo, será importante complementar esta información con aproximaciones que impliquen mayor profundidad y la complementariedad de distintos métodos de investigación. En el siguiente apartado, se discuten algunos de estos elementos a la luz de la literatura revisada.

## DISCUSIÓN

Pese a que ésta fue una primera inmersión al campo, emergieron categorías iniciales que permitirán en un futuro comprender la construcción de los docentes tseltales ante la evaluación del aprendizaje. Generando un supuesto para siguientes aproximaciones, se podría decir, hasta este momento, que para los tseltales la evaluación del aprendizaje se verá transversalizada por factores como afectos observacionales y comunitarios, contraponiéndose así con los métodos tradicionales de valoración del aprendizaje. Esta afirmación correspondería a lo mencionado por Gómez (2014) en términos de lo que se refiere a observar y juntar en términos de la forma en que los tseltales hacen un discernimiento de si algo se está realizando bien. Por otro lado, se observa una concordancia con lo mencionado por Orтели (2020), para quien la noción de evaluación de los docentes comunitarios parece no responder a las construcciones occidentalizadas de la misma. Los docentes comunitarios tienden a evaluar el aprendizaje incluso sin saber a conciencia que lo hacen. Pese a que utilizan las herramientas formalizadas, buscan otras formas de entender el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro elemento que converge con la literatura y que se extiende más allá de la literatura sobre la evaluación es la noción del vínculo afectivo en el proceso del aprendizaje retomada por Maurer (2011), pues para el docente tseltal este elemento resulta vital para el proceso.

Pese a que entre las variantes lingüísticas del tseltal mantienen el elemento de inteligibilidad mencionado por Gómez y Sántiz (2018), logrando entenderse entre ellas, las tensiones entre la educación y la lengua siguen estando presentes, lo que se vio reflejado en lo comentado por los exdocentes comunitarios con respeto a las discusiones y reflexiones con las comunidades sobre preservación, así como a las posibles concordancias o no entre variantes lingüísticas entre docentes y estudiantes.

La evaluación del aprendizaje es un proceso vital para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, será importante para futuras aproximaciones recuperar más experiencias, así como profundizar en esta noción con la finalidad de generar programas y recursos de evaluación que en realidad respondan a lo que el tseltal

construye como una evaluación real, intuitiva y centrada en el estudiante. Se recomienda, para futuras aproximaciones, la integración de metodologías mixtas para lograr entender este concepto.

## CONSIDERACIONES FINALES

Como se mencionó, en esta exploración emergieron categorías que concuerdan con lo mencionado en la literatura respecto a la construcción de la noción de aprendizaje y enseñanza para los tseltales. Partiendo del hecho de que, como tal, no existe una palabra en tseltal que haga referencia directa a la evaluación del aprendizaje, será relevante profundizar en futuras visitas en este elemento, que se posiciona como un constructo histórico lleno de tensión. Aunque con estos datos no se puede afirmar que exista una cultura de evaluación del aprendizaje propia de estos pueblos, se proporcionan indicios sobre cómo la evaluación del aprendizaje para los docentes comunitarios difiere de la acostumbrada en Occidente, viéndola más que como un componente de rendición de cuentas, como una amalgama de procesos de retroalimentación continua, afectividad y observación del comportamiento, así como de los aprendizajes.

Recuperar y sistematizar las experiencias vinculadas a nociones, prácticas y tensiones con la evaluación del aprendizaje proporcionará una pauta para la promoción de un modelo de evaluación contextualizado en las formas en que estos pueblos la construyen. Por ello, los siguientes pasos de este estudio se dedicarán a una exploración profunda desde un enfoque comprensivo de lo que se narra sobre la evaluación del aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Aguiar, B. J. G. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Educación y Futuro Digital*, (6), 29-41.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cano-Flores, M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, (único), 55-59.

- Carrasco, J. U., y Vázquez, M. R. P. (2016). Aprendizaje tseltal: construir conocimientos con la alegría del corazón. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(2), 85-100. <http://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1017/1107>
- CNDH (2021). *Análisis Situacional de los Derechos Humanos de los Pueblos y Comunidades Indígenas. Informe de actividades*. México: CNDH. <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40067>
- Conafe (2021). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México: Conafe. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia-del-consejo-nacional-de-fomento-educativo-289568>
- Díaz-Barriga, F. (2018). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM Ediciones.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, (18), 172-181.
- DOF (2022). *Manual de organización general de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661847&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661847&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)
- Espinosa, R. A., y Ake, S. (2014). *Tseltales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. <http://132.248.82.60/handle/IIS/4619>
- Gómez, M. M. (2004). *Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos indígenas.
- Gómez, S. B. I., y Sántiz, G. R. I. (2018). *Bats'ilk'op (tseltal-Oxchuk). Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Indígenas Nacionales*. México: UPN. <https://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php/fonologia-y-alfabetos/bats-il-k-op-tseltal-oxchuk>
- Gómez, T. F. (2014). *Los tseltales lo saben: concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tseltales de Chiapas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gómez, Z. M. G., García, V. N. J., y Alemán D. G. L. (2009). Proyecto Conafe-Chiapas: Diagnóstico del Instructor Comunitario y estrategias para fortalecer su labor educativa. *Revista EGE*, (15), 20-27.
- Gómez-Zermeño, M. G. (2018). *Competencias Interculturales-Estudio sobre competencias interculturales en instructores comunitarios de la modalidad de atención educativa a población indígena del estado de Chiapas*. Monterrey, México: Editora Nómada. <http://hdl.handle.net/11285/636169>
- Herrera, F. D., y Mijangos, N. J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del Conafe. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 375-392.

- Inali (2022). *Diversidad Lingüística en México*. México: Inali. [https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad\\_linguistica\\_mexico.html](https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad_linguistica_mexico.html)
- Inali (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. México: Inali. <http://atlas.inpi.gob.mx/tseltales-tseltales-lengua/>
- INEE (2018). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018 Chiapas*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B113.pdf>
- INEE (2017). *Políticas para mejorar la educación indígena en México. Documentos ejecutivos de política educativa*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>
- INEGI (2022). *Estadística a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (8 de agosto): datos nacionales*. México: INEGI.
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda, Demografía y Sociedad. Lengua indígena*. <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/#:-:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fwww.inegi.org.mx%2Ftemas%2Flengua%2F%0AVisible%3A%200%25%20>
- Juárez, B. D. (2020). ¿Qué me dejó ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (10), 34-52. [https://www.researchgate.net/profile/Diego-Juarez-Bolanos/publication/345092433\\_QUE\\_ME\\_DEJO\\_SER\\_MAESTRO\\_RURAL\\_EXPERIENCIAS\\_DE\\_JOVENES\\_EN\\_MEXICO/links/5f9d9e80458515b7cf38e/QUE-ME-DEJO-SER-MAESTRO-RURAL-EXPERIENCIAS-DE-JOVENES-EN-MEXICO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diego-Juarez-Bolanos/publication/345092433_QUE_ME_DEJO_SER_MAESTRO_RURAL_EXPERIENCIAS_DE_JOVENES_EN_MEXICO/links/5f9d9e80458515b7cf38e/QUE-ME-DEJO-SER-MAESTRO-RURAL-EXPERIENCIAS-DE-JOVENES-EN-MEXICO.pdf)
- Maurer, E. M. (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas! *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLI(3-4), 65-71.
- Mejía, F., y Frausto, A. (2016). Conafe: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(4), 51-64. [https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/ibero/4877/RLEE\\_46\\_04\\_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/ibero/4877/RLEE_46_04_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortelli, P. (2020). La evaluación como valoración del proceso de interaprendizaje: lecciones desde las Milpas Educativas. En D. Quilaqueo et al. (Coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contexto indígena de Chile y México* (pp. 88-96). Chile: Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Paoli, A. (1999). Comunidad tselal y socialización. *Revista Chiapas*, 7, 135-61.

- Peña-Ramos, M. O., Vera-Noriega, J. Á., y Santiz-López, J. E. (2017). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16108>
- Ramírez, C. E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Programa Universitario Nación Multicultural, UNAM. <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/330>
- Rodríguez-García, S. A. (2020). *Diálogo entre conocimientos científicos escolares y conocimientos locales tradicionales, diversidad y diferencia cultural: una experiencia de aula en torno al agua a través de las actividades totalidad abiertas (ATAS)*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Educación, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24386/RodriguezGarciaSolAngela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez, K. (2022, 18 de agosto). La “Nueva Escuela” de López Obrador carga contra los “procesos de colonización” y arranca con un plan piloto de 900 centros. *El País*.
- Vergara, F. M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.