



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Título del capítulo

NARRATIVAS DE VIDA ENTRETEJIDAS EN ESPACIOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES. CONFIGURACIÓN(ES) DE ESCUELA DESDE LA(S) SUBJETIVIDAD(ES) E IDENTIDAD(ES)

**NARRATIVES OF LIVE INTERVOWEN IN INTERCULTURAL EDUCATIVE
SPACES. SHAPING THE SCHOOL FROM SUBJECTIVITIES AND IDENTITIES**

Autor/a. Iván de Jesús Espinosa Torres

Institución. Estudiante de Doctorado, UNACH (México)/UMA (España)

Resumen:

El propósito de este trabajo es analizar los procesos educativos desde las narrativas de vida que se entretajan en espacios educativos interculturales y que configuran paulatinamente la escuela como un espacio vivido a partir de las subjetividades e identidades de quienes la habitan. El trabajo parte de experiencias escolares que se presentan en una región intercultural ubicada en los Altos de Chiapas, México, caracterizada por altos índices de marginación y la vulnerabilidad social de sus sujetos; éstas se recuperan en una investigación de corte socio crítico que sigue un método narrativo, en la que colaboran estudiantes, docentes y padres de familia de diez escuelas telesecundarias ubicadas en esta región, en las que interactúan tseltales, tsotsiles y mestizos.

Se destaca la construcción de regiones experienciales a partir de la integración del espacio social y el espacio simbólico, los cuales a su vez constituyen el espacio vivido en las escuelas. Las subjetividades e identidades en juego que se encuentran, dialogan o por el contrario se confrontan y derivan en conflictos en las escuelas, entendidas como sedes, constituyen una importante carga subjetiva configurada desde el bagaje vivido-experiencial, y cultural de los sujetos, que conforman cierta(s) mirada(s) de escuela y su papel que es susceptible de ser re-configurado y re-reflexionado con base en los capitales



afectivos e interculturales en juego. Estos últimos influyen para detonar una pedagogía crítica que toma como punto de partida procesos dialógicos en contextos culturales diversos.

Palabras clave:

Espacio vivido, identidad, interculturalidad, narrativas, región, subjetividad

Abstract:

The purpose of this paper is to analyze the educative process from narratives of life that are interwoven in intercultural educative spaces that gradually configure the school as a space of live from the subjectivities and identities who inhabit there. This work emerges from school experiences that take place in an intercultural region located at the Chiapas Highlands, Mexico, characterized by a high grade of marginalization and social vulnerability; this experiences are recovered from a social-critical research that follows a narrative method, in which students, teachers and parents collaborate. They are from ten telesecundaria schools located in this region where interact tseltales, tsotsiles and mestizos.

We emphasize the construction of experiential regions based on the integration of social and symbolic space, which ones constitute the space of life at schools. The subjectities and identities that encounter, dialogue or on the contrary confront and derive into conflicts at schools, understood as seats, constitute an important subjective burden shaped from the experience and the culture of the people, that define some school view and their role that is susceptible to be reshaped and reflected from the affective and intercultural capitals at stake. This last capitals influences to trigger a critical pedagogy that take as starting point dialogical processes in cultural diverse contexts.

Keywords:

Experience, identity, interculturality, region, space of live, narratives, subjectivity.



Introducción

Esta comunicación parte de algunos avances y reflexiones del proyecto de investigación en marcha *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiantes-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*¹ que se realiza en Chiapas, México. En esta región construida habitan sujetos procedentes de los pueblos originarios, tsotsiles, tseltales y mestizos en diez comunidades socialmente vulnerables y deprimidas con índices de marginación altos distribuidas en parte de los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Huixtán y Chanal, las cuales integran el circuito intercultural de indagación. La región se comprende como un espacio social, simbólico y vivido a partir de las relaciones e interacciones que acontecen con los inter-sujetos colectivos, docentes, estudiantes y padres de familia, en las escuelas telesecundarias, quienes, en conjunto, a través del entrecruce de sus sujetos y de sus sinergias dan vida al mundo educativo regional. En la región es pertinente distinguir las escuelas así como sus procesos educativos, los cuales crean y configuran diversas experiencias escolares.

La comunicación tiene como propósito analizar desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico con base en una perspectiva interpretativa-crítica las historias, relatos y trayectorias de vida de los sujetos culturalmente diferenciados, docentes (mestizos), estudiantes y padres de familia (tsotsiles, tseltales y mestizos) que configuran y co-construyen cierta concepción y papel de escuela en la región a partir de sus subjetividades e identidades, en su devenir, de manera individual y colectiva, que emergen de lo vivido y que se reflejan en la toma de postura, posicionamientos, hábitos, consumos y prácticas culturales escolares que conforman el espacio vivido en la región.

Las narrativas de vida de los sujetos en la región están impregnadas de vicisitudes, tensiones y rupturas que se manifiestan en su concepción de escuela con los cuales asocian el papel de la misma mediados por actos irracionales, inconscientes pero también conscientes. Estos relatos se han configurado en diversos contextos formativos. Éstos representan el entorno socio-cultural en el cual el sujeto se construye/deconstruye en los diferentes espacios que recorren, diacrónica y sincrónicamente en su trayectoria de vida, los cuales le dotan de sentido y significado a sus acciones a partir de sus experiencias, conformando posibilidades creativas socio-políticas para auto-transformarse y a la vez influir en la transformación de los otros en un proceso recíproco. La capacidad de agencia producto de los contextos formativos es un elemento sustancial que posibilita la resiliencia individual o colectiva. Las trayectorias de vida de los sujetos no pueden mantenerse al margen de la educación, de su concepción de escuela, ya que es un eje transversal tanto en lo profesional, en el caso del profesorado, como en las decisiones diarias de los sujetos a partir de la re-significación de lo vivido. ¿Cómo se configura la escuela a partir de las subjetividades e identidades presentes en las narrativas de vida de sus sujetos que la habitan?, ¿cuál es el papel de la escuela en contextos marginados, caracterizados por la vulnerabilidad social y culturalmente diversos?

Se destaca cómo se entrecruzan, entrelazan, mantienen en paralelo o se rechazan, en tiempo y espacio específico, los relatos de vida de los sujetos regionales en las escuelas telesecundarias en tanto representan lugares de encuentro, convergencia, diálogo,

¹ Proyecto de investigación registrado ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México); indagación desarrollada en el Doctorado en Estudios Regionales (UNACH, México) y en el Doctorado en Educación y Comunicación Social (UMA, España). C.E: ivanjestor@gmail.com



construcción de significados compartidos enmarcados en relaciones interculturales las cuales potencian posibilidades de cambio y transformación social al sentir, convivir con diferentes, comprender su cultura, establecer vínculos de respeto y co-construir conocimientos; o por otra parte, promueven la confrontación, conflictos y sin sentidos con base en relaciones de poder, control, y disciplina desde posicionamientos e ideologías modernistas y tradicionales anclados en prácticas educativas que responden a los fines de la ideología neoliberal hegemónica cuyo interés principal es el libre capital a través del mercado, la producción y distribución de bienes y servicios, privilegiando una racionalidad capitalista-instrumentalista que coloca a la escuela como un espacio socialmente irrelevante y no significativo, procurando la rutinización y certificación de la información así como contenidos mecánicos. En ésta concepción de escuela los estilos de enseñanza se centran para la aprobación de evaluaciones memorísticas y meritocráticas, los planes y programas de estudio así como el currículo escolar se entienden como únicos, en donde las características socio-culturales de los sujetos y posibilidades creativas no tienen cabida.

Lo anterior se armoniza o riñe con las necesidades, anhelos y vacíos de los sujetos regionales. Las subjetividades e identidades en juego en las escuelas antagonizan o comulgan con los planteamientos que emanan desde políticas educativas hegemónicas presentes en documentos técnicos, sistemáticos, prescriptivos y ejecutivos como el plan y programas de estudio, currículo y la reforma educativa. Desde esta perspectiva las escuelas fungen como centros de co-presencia o distanciamiento de sus sujetos que de manera paulatina y sutil instauran cultura(s) escolar(es). Lo antes mencionado se evidencia en las vivencias desde la escuela que dan vida, sentido y significado al mundo educativo regional a partir de experiencias escolares significativas.

El texto se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero se expone la configuración del espacio social, simbólico y vivido en la región; en el segundo, la co-construcción de la indagación a partir de los senderos que emergen de lo vivido; en el tercer apartado, se presentan las voces de los sujetos que posibilitan el cambio educativo en espacios interculturales y finalmente el apartado titulado: para iniciar el debate, ¿es posible construir otro relato desde las escuelas en la región?

1 El espacio social, simbólico y vivido en la región.

Configuración de regiones experienciales desde lo vivencial

La investigación se realiza en una región intercultural en la que coexisten pueblos originarios, tsotsiles, tseltales además de mestizos. Tomando como base los procesos de escolarización que se llevan a cabo en escuelas telesecundarias² es posible construir un circuito intercultural que limita a esta región a partir de la distribución de diez escuelas

² La educación secundaria forma parte de educación básica y se ofrece principalmente en las modalidades de: secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). En sus orígenes, la educación telesecundaria planteó el empleo de medios tecnológicos a distancia para el desarrollo de los procesos educativos, principalmente televisivos, y posteriormente a través de programas educativos satelitales. A partir del modelo pedagógico renovado de educación telesecundaria y de la emisión del documento base del modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria se incorporan en su metodología de enseñanza-aprendizaje el uso permanente de las TIC's en general, entre otros elementos legales, filosóficos, sociales y pedagógicos. La telesecundaria atiende 39.25% de la matrícula de estudiantes en edad de cursar la secundaria en Chiapas (SECH, 2012).



telesecundarias en igual número de comunidades que comprenden parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal (Figura 1), de esta modalidad educativa en Chiapas, México. En consideración de lo anterior se refiere en lo sucesivo a la región construida como *región intercultural HUSANCHA* en la que acuden a las escuelas telesecundarias estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos mencionados así como mestizos, mediados por la figura de un docente mestizo. La región se comprende como un espacio acotado en el cual ocurren procesos culturales, sociales, políticos, históricos, etc, *sui géneris*, complejos, temporales y espaciales, en relación con el exterior (tensión local-global). Dentro del circuito intercultural es pertinente distinguir las *sedes* (Giddens, 2011), escuelas telesecundarias, que dan lugar a los encuentros de los sujetos regionales, en consideración de los estudiantes y profesores que acuden al interior de las escuelas así como de las interacciones y las relaciones que se establecen a partir de ello en sus procesos educativos, los cuales crean y configuran diversas experiencias escolares en la región.

Sedes [negritas mías] denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad. La constitución de sedes sin duda se basa en los fenómenos a los que Hägerstrand concede lugar de privilegio: el cuerpo, sus elementos de movilidad y de comunicación en relación con las propiedades físicas del mundo circundante (Giddens, 2011:151).

Los sujetos establecen relaciones que pueden transformar su entorno físico y social a través de su acción, reflexión y conciencia crítica así como del reconocimiento de los otros en el fluir de su vida cotidiana en los diferentes espacios escolares y/o regionales lo que origina en ellos significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a sus necesidades y deseos.



Actividades cotidianas, lavado en el río



Casa típica



Escuela Telesecundaria 883



Pastoreo de ganado

Figura 2. Características generales de la región intercultural HUSANCHA



Con lo hasta aquí expuesto es necesario distinguir estos tres espacios aludidos que a su vez, en su sinergia, integran una amalgama inextricable. Parto de los planteamientos de Bourdieu (1988) respecto a la dimensión de espacio social y simbólico, no obstante considero un debate entre estas nociones conceptuales, el trabajo empírico y la necesidad de otros constructos al respecto que permiten la profundización y comprensión de los fenómenos regionales vividos entre ellos destaca la dimensión del espacio vivido.

Por **espacio social** entiendo la(s) posición(es) que ocupa cada sujeto de manera individual o colectiva a partir de su distribución/dispersión en la región. Representa el conjunto de posiciones sociales con relación al capital global que cada uno posee (cultural y económico así como subcapitales que se derivan de éstos) y que permiten en el espacio social distinguir un conjunto de actividades culturalmente diferenciadas, por una parte las actividades propias de la profesión docente a través del ejercicio inconsciente o consciente de sus diversas corrientes y teorías educativas (*praxis* educativa, *habitus*, etc); por otra las actividades del contexto regional que realizan tanto estudiantes como padres de familia y comunidad (tsotsiles, tseltales y mestizos); o de bienes, igualmente simbolizadas, valoradas y atribuidas a partir de su configuración subjetiva, cultural y con relación a sus *habitus* diferenciados, p.e. las actividades propias de los campesinos agricultores y de los docentes a su vez caracterizados distintivamente. Este espacio se conforma a partir de las posiciones sociales, disposiciones y toma de posición de sus sujetos; esta triada permita la distribución de los sujetos y la configuración del espacio social en la región tanto de forma individual como colectiva originando procesos de distinción a partir de la triada referida. Éstos se han gestado en procesos socio-históricos particulares, situados, así como subjetivos, estas especificidades de la región permiten considerar al espacio social como espacio social regional. Las posiciones señaladas para el contexto de indagación pueden relacionarse de alguna manera con las posiciones de clase que refiere Karl Marx.

El **espacio simbólico** está representado por los vínculos y agrupamiento de los sujetos con base en su afinidad e intereses compartidos, los cuales aglutinan y enmarcan prácticas, gustos, consumos, *habitus*... etc que los distinguen. En el espacio social en la región se ubican sujetos con posiciones diferentes, antagónicas, en confrontación; o por el contrario, empáticas o convergentes lo cual permite su proximidad, coexistencia o distanciamiento acentuándose de acuerdo a las clases sociales de procedencia de los sujetos. Esta agrupación virtual, en la distancia física/geográfica, o por su proximidad física permite la integración de regiones simbólicas en las cuales se encuentran sujetos que comparten posiciones, disposiciones, gustos, aficiones, prácticas, ideologías, etc; en espacios comunes en situaciones de co-presencia o alejados en el espacio geográfico, incluso sin conocerse. Los sujetos comparten más cosas en común al acercarse, por el contrario menos al distanciarse en sus posiciones sociales, disposiciones y toma de posición que sutil o bruscamente instauran diferencias simbólicas reflejadas en sus prácticas culturales, sus consumos, su ideología, religión, opiniones políticas, miradas y posturas epistemológicas, metodológicas, éticas, axiológicas... estos elementos en conjunción o acción establecen diferencias simbólicas. “Solamente se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente pertinente, si es percibida por alguien que sea capaz de establecer esa diferencia” (Bourdieu, 2007:21).

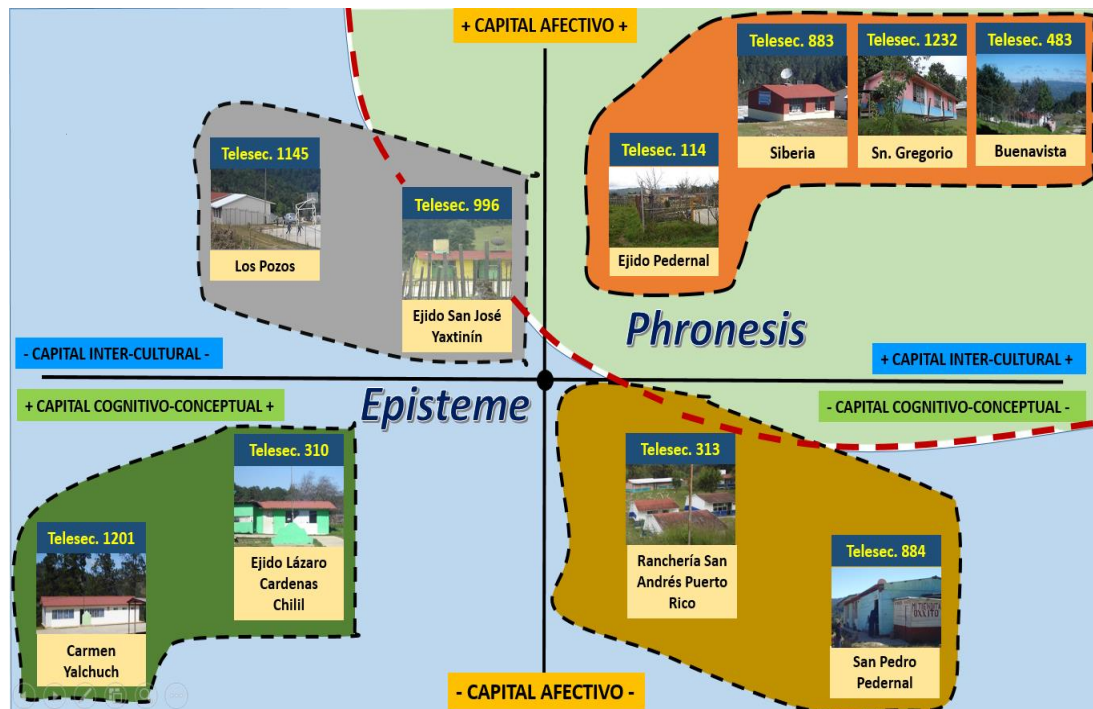


Figura 3. Conformación de espacios/regiones simbólicas a partir de los capitales en juego en la praxis educativa en las escuelas telesecundarias.

Fuente: Elaboración propia

El **espacio vivido** es una dimensión fundamental en la cual las relaciones inter-sujetos culturalmente diferenciados cobran sentido a partir de los otros espacios (social y simbólico). Éste es el espacio de sentidos, significados, sensaciones, experiencias, reflexiones, emociones, sentimientos, luchas, poder, dilemas... que pueden derivar en un espacio de posibilidades de cambio y transformación a partir de la reflexión-crítica-analítica-formalizadora de lo vivido o por el contrario en disputas (campos de poder). Se presenta en la convergencia/divergencia de los sujetos culturalmente diferenciados al interior de las sedes (escuelas telesecundarias) que integran regiones simbólicas, en las relaciones que establecen en tiempo y espacio, en situaciones de copresencia. Esta dimensión espacial constituye la confluencia en lo cotidiano de los encuentros, desencuentros, confrontaciones, empatías, rechazos, a partir de seres en inter-relación. Se configura por las dimensiones llevadas a la práctica (sentido práctico) de lo ontológico, político, metodológico, axiológico y epistemológico... que acontecen en los espacios de relaciones en la región que construyen los espacios señalados, los cuales perpetúan los mecanismos de reproducción presentes en él o por el contrario incitan a romperlos. En este espacio aflora la manera en que los sujetos viven la escuela, cómo la sienten, cómo la nombran, cómo la significan, cómo se expresan y manifiestan corporalmente, cómo configuran sentidos, cómo la reconocen, cómo se apropian de ella; las personas desdoblan sus intereses, pasiones, deseos, carencias, en juego con su cultura, historia, valores, trayectorias e historias de vida con relación a lo regional-global. Las narrativas de los sujetos se re-configuran y configuran en su subjetividad a partir de este espacio en las escuelas.

Los tres espacios: social, simbólico y vivido, constituyen una amalgama dialéctica inextricable y en íntima relación (Figura 4) que configuran la vida escolar en la región.

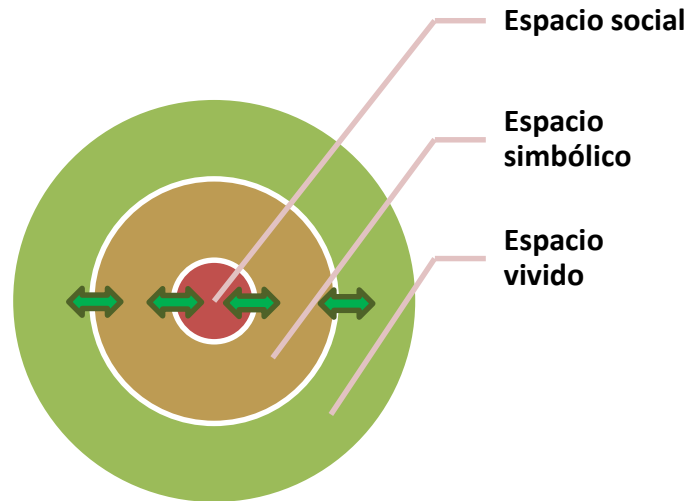


Figura 4. Amalgama (unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta) dialéctica inextricable de los espacios regionales. En unión constituyen la dimensión de lo vivido.

Fuente: Elaboración propia.

1.2 ¿Quiénes son los sujetos que habitan la región?

Aquí en estas comunidades hay de mucha gente. Gente que sabe el castilla [para referirse al castellano], otros saben el tsotsil, otros el tseltal... Pero somos *chiltak* [compañero en tseltal/tsotsil, en este caso para expresar que estos grupos proceden de pueblos originarios], otros también hay *kaxlanes* [mestizos]; veces no hay problema, veces hay problema por tierras, por partido político, religión, porque no hay más trabajo, porque no hay acuerdo, porque solo quiere mandar, porque es jaragan [haragán] y no quiere trabajar puro *pox* [alcohol para beber en tsotsil/tseltal], porque es malo con los indígenas...³

Don Pedro, Padre de familia tseltal

Las culturas tsotsil, tseltal y mestiza, cuentan cada una de ellas con una cosmovisión propia, características lingüísticas, deseos y necesidades, estas particularidades de la región construida constituyen una combinación peculiar para el desarrollo de procesos interculturales influenciados por la dinámica global. La actividad regional se entiende a partir de los procesos que ocurren en el espacio acotado en relación a las *interacciones y dinámicas globales* (Giménez Gilberto, 2007). De acuerdo al último censo de población y vivienda realizado por el INEGI (2010) la población tseltal en Chiapas corresponde al grupo étnico mayoritario con 461, 236 habitantes quienes representan el 38.15 % de la población total de grupos originarios de la entidad federativa; en segundo sitio, se encuentra la población tsotsil con 417, 462 habitantes quienes representan el 34.56 % de la población de grupos étnicos en el estado. En Chiapas la población total, según datos

³ A partir de este apartado se recuperan los relatos escritos y/o narrativas orales de los sujetos regionales respetando su redacción y/o expresión originales.



del último censo de población y vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), es de 4, 796, 580 habitantes, con un crecimiento estimado al 2013 de 5, 116, 489 habitantes; hasta el año 2010 Chiapas contaba con una población rural de 2, 459, 382 habitantes lo que representa el 51.27 % de la población total del estado; por otra parte, la población indígena para el año 2010 era de 1, 209, 057 habitantes lo que representa el 25.20 % de la población total que habita en la entidad federativa. Como se aprecia la escuela telesecundaria representa una opción importante para cubrir la demanda educativa en la población Chiapaneca. Los sujetos regionales se expresan de diversas maneras para referirse a su grupo étnico de procedencia.

Nosotros nos gusta hablar mucho el tsotsil, sabemos también poquito español, otros no saben nada castilla [se refiere al castellano], otros saben porque aprendieron en escuela el trabajo, se van lejos pue unos... aquí hay el costumbre [costumbre], el cargo [organización social en las comunidades por usos y costumbres para asignar puestos y responsabilidades comunitarias], vamos a celebrar día de muertos, juego de *basketball* [baloncesto] (...) somos campesinos pue, trabajamos duro en el sol...

Don Juan, padre de familia tsotsil

Semos puro *tsetaletik* [tsetales], nos gusta el campo, los animales, el gallina, el cuidar vaca, comer repollo, el papa, hablar en el pogón [fogón] (...) no saben leer y escribir, todavía hay unos no quieren estudiar...

Doña Guadalupe, madre de familia tsetal

Por estas comunidades y rancherías se hablan varios idiomas. Nosotros aquí en la casa hablamos español nada más, nuestros antepasados eran de España nos han dicho y vinieron aquí a comprar ranchos, pero hay más indígenas que así como nosotros... Yo sé hablar también tsetal y tsotsil y hablo y me entiendo con los indígenas de por aquí (...) nos llevamos bien, pero a veces no nos gusta su forma de pensar y de hacer las cosas...

Don Luis, padre de familia mestizo

2. Co-construcción de la indagación. Senderos que emergen de lo vivido

Para conocer las subjetividades presentes en las narrativas de estudiantes, docentes y padres de familia que habitan la región configuradas desde sus trayectorias e historias de vida así como creadas o resignificadas por el papel que la escuela telesecundaria ofrece en su contexto se sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico el cual permite develar los significados que construyen los sujetos en la región intercultural a partir de las experiencias vividas que se construyen en las relaciones cotidianas que establecen los inter-sujetos colectivos en las escuelas.

La investigación emprendida ha considerado a lo largo de su desarrollo la importancia de detonar procesos de indagación que con sentido crítico-reflexivo cuestionen los *paradigmas* (Kunh, 1975) hegemónicos en los cuales la investigación ha descansado a lo largo de la historia con base en profundas interrogantes acerca de las características de nuestro objeto de estudio, ¿qué investigamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué sentido tiene lo que indagamos?, ¿para qué lo hacemos?; interrogantes asociadas a las posibilidades de



cambio educativo y socialmente significativo a partir del conocimiento de los fenómenos que acontecen en la región. Para tal fin el proceso de indagación ha considerado ejes imprescindibles en su construcción: epistemológico, social, metodológico, teórico, ético, moral, político, axiológico y ontológico en los cuales la participación de los co-investigadores (colaboradores) ha jugado un papel importante mediante el diálogo para iniciar conjuntamente reflexiones que permitan reorientar el rumbo educativo desde su contexto e incluso posibilitar acciones participativas orientadas hacia el cambio educativo. Lo anterior nos permite concebir a la investigación como un proceso horizontal, democrático y participativo, replanteando la relación entre investigador y participantes de la misma, en la cual ambos se re-conocen, se re-construyen, se re-interpretan, se re-significan, se implican y se relacionan mutuamente estableciendo un vaivén colaborativo y co-investigativo. De tal manera que todos los sujetos participantes con la investigación nos encontramos en constante aprendizaje.

El sendero metodológico seguido, bajo este enfoque, ha llevado a la recolección de noventa narrativas escritas⁴ por estudiantes, tsotsiles, tseltales y mestizos inscritos en tercer grado en las diez escuelas telesecundarias de la región, hombres y mujeres, entre 15 y 16 años de edad (durante los meses de enero y febrero de 2014), así como la realización de entrevistas a profundidad a 13 docentes de estas escuelas (durante los meses de marzo y mayo de 2014). A partir del análisis de la información recabada se procedió a identificar un grupo de nueve docentes, quienes cuentan con una experiencia laboral de 12 a 15 años que participaron en un grupo de discusión (durante la tercera semana de junio de 2014). La recolección de información de campo terminó en el mes de julio de 2014, cuando se culminó la realización de entrevistas a padres de familia y hogares de siete estudiantes, cuyas edades de los padres se encuentran entre 35 y 50 años y se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia. El trabajo de campo ha sido enriquecido con las observaciones en las escuelas y la región, las cuales se registran en un diario de campo, fotografías, videos, audios y recolección de datos contextuales que han permitido efectuar diversos procesos de análisis e interpretación con apoyo del *software* para investigación cualitativa *Nvivo 10*.

Cuadro 1. Información recolectada durante el trabajo de campo

Escuela Telesecundaria	Ubicación	1*	2*	3*	4*
---------------------------	-----------	----	----	----	----

⁴ Las narrativas escritas por los estudiantes de las 10 telesecundarias de la región que participaron, así como los comentarios de los evaluadores se publicaron en el libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes* (2014) mediante el cual se efectuó un proceso de devolución, reflexión, difusión y análisis de los relatos con docentes y estudiantes en cada una de las escuelas. Este proceso se llevó a cabo a partir de septiembre de 2014. El libro puede ser consultado a través de la liga: <http://goo.gl/p7qDwX>



114, Niños Héroe	Ranchería Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas	4	1	1	
310, Alfonso Caso	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	8	1		
313, Benito Juárez	Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán	7	2		
483, Palenque	Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	Colonia Siberia, Chanal	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	Colonia San Pedro Pedernal, Huixtán	12	1		
996, Paulo Freire	Ejido San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	11	1		
1145, Juan Sabines	Colonia Los Pozos, Huixtán	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	Ejido Carmen Yalchuch, Huixtán	4	1		
1232, Manuel Altamirano	Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán	9	2	2	2
10 escuelas telesecundarias	10 comunidades-región HUSANCHA	90	13	9	7

1*= Narrativas de estudiantes; 2* = Docentes entrevistados; 3* = Grupo de discusión con docentes; 4*= Entrevistas a padres de familia en sus casas.

No obstante la indagación se ha realizado con la colaboración y participación de estas diez escuelas, para fines de la presente comunicación y por motivos de espacio se presentan análisis e interpretaciones únicamente de una de las escuelas que ha develado experiencias significativas más ricas en su contexto y que permite profundizar en la comprensión de ésta en la región: la telesecundaria 483 Palenque, ubicada en la localidad de Ranchería Buenavista, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

3. Voces de los sujetos que posibilitan el cambio educativo en espacios interculturales

En las siguientes líneas se exponen los resultados del trabajo realizado con dos docentes, doce estudiantes y tres hogares de la telesecundaria 483 Palenque, los cuales develan su concepción de educación y escuela a través de sus relatos, trayectorias e historias de vida. Así también evidencian la importancia del vínculo estrecho entre docente-estudiantes-comunidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que requiere de un proceso de comprensión y entendimiento intercultural, para lograr trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad, lo cual se refleja en las experiencias expresadas por sus sujetos.



3.1 Trayectoria de vida de los docentes. El profesorado, trayectoria de vida y concepción de escuela

¿Quiénes son los profesores de la región?, ¿cómo se relaciona la historia de vida docente con su postura política-ideológica?, ¿con su forma y manera de ser, de relacionarse? Las percepciones acerca del currículo escolar y la manera en que el profesorado concibe la escuela se relaciona con su trayectoria de vida. Toda práctica educativa está impregnada de deseos, significados, motivaciones, dificultades afrontadas e intereses que los docentes evocan y manifiestan en sus expresiones y en su actuar en el aula. Los profesores no son sujetos programados ni asépticos de su devenir, el elemento biográfico-emocional juega un papel sustancial que subyace al interior de cada uno de ellos e influye, en parte, en su concepción de ser docente y por ende de escuela, de su habilidad para el cambio educativo, de su sentido crítico y de su sensibilidad ante las condiciones del contexto en las que la escuela se sitúa. Se presenta una relación íntima entre la vida personal y profesional. Siguiendo a Leite (2012) estos factores constituyen el sentido de la profesión. Los profesores de esta escuela proceden de entornos rurales en los cuales se formaron varios años en su infancia y juventud y en los cuales pasaron por situaciones difíciles y adversas.

Agarraba mis anzuelos, mi resortera [tirachinas en España, en México también tirador], había una laguna grandísima, como de un kilómetro de diámetro y me metía a la laguna, me ponía mi *short* [pantalón corto, pantaloncillo], y sacaba los grandes pescados, las mojarras grandes, y también la resortera usaba, ¡zas! para arriba y al morral [se refiere a la casa de palomas que estaban paradas en las copas de los árboles con fines de alimentación], tiraba yo los anzuelos con lombrices y llevaba yo las grandes sartas de pescados a la casa [para alimentar a la familia], era yo chamaco [joven].

Profesor Jacob

Allí crecimos, allí fue la niñez, correr entre el ganado y lo borregos, los chivos, porque también yo era pastor de chivos, allí andábamos en el campo. Así fue nuestra niñez, nos enseñaron muy temprano a tirar sal [para alimentar a los animales], a ir a abonar la milpa [terreno para el cultivo de maíz], a limpiarla, más que nada.

Profesor Gerardín

Las particularidades vividas de cada uno de los profesores y trasladadas al *conocimiento práctico* (Elliot, 2000) en la toma de decisiones en el contexto, configuran procesos distintivos respecto a sus estilos de enseñanza con sus estudiantes y la manera en que se relacionan con los mismos, con los padres de familia y la comunidad. Estas características las podemos ligar a lo que Dolk (en Khortagen, 2010) llama comportamiento inmediato en la práctica docente, al representar los puntos de anclaje significativo con los cuales los docentes cuentan y asocian el papel de la escuela mediados por actos irracionales. Esta es una de las razones por las cuales la práctica educativa no se puede entender como un proceso vertical, único, como lo plantea la política educativa reflejada en los planes y programas de estudio, sino como un proceso en construcción en el cual los docentes infiltran sus huellas: sociales, culturales, históricas... estableciéndose



una relación entre los elementos biográficos del profesorado y la variación de la práctica de enseñanza-aprendizaje de un docente a otro, de su ideología y de su postura epistemológica, axiológica y política en la escuela así como en la toma de decisiones *in situ*, proceso que además demanda una profunda reflexión. Esta triada juega un papel esencial para las posibilidades de cambio educativo. Su importancia radica tanto en su apropiación-reflexión-acción, al incitar un compromiso ético, político, moral y social, desde lo individual hacia lo colectivo y viceversa, como en asumir un posicionamiento que propicie desistir de ella, acentuando las condiciones de rezago que se viven en la región.

3.2 Voces de los estudiantes

Lo que me da más tristeza es la pobreza extrema, es la condición que viven algunas personas en mi comunidad y veo que a través del estudio podrían salir adelante.

Héctor, estudiante de 3º “A”

Los estudiantes expresan relatos, trayectorias e historias de vida caracterizadas por la discriminación y marginación, el trabajo agrícola, la migración laboral, una escuela irrelevante en educación preescolar y primaria, incompreensión en algunos casos del castellano, en otros castigos disciplinares físicos y simbólicos por parte de algunos profesores años atrás, carencias múltiples de alimentación, vestido y salud. No obstante lo anterior mencionan que actualmente en la escuela telesecundaria en la que estudian encuentran espacios de diálogo, apertura, confianza, empatía y agrado en general por las actividades que en ella realizan las cuales parten de un sentido crítico-transformativo que trasciende el espacio escolar hacia sus vecinos, amigos, familia y comunidad. Los estudiantes refieren aprendizajes útiles para solucionar problemáticas comunes y cotidianas generadas en la escuela. Estas expresiones develan experiencias de aprendizaje significativas en el sentido de utilidad y trascendencia a la familia e incluso a la comunidad o región; entre estos aprendizajes destacan: la conservación de alimentos, resiliencia e ingreso económico, adicciones, valores humanos, artes, los libros y computación. Los estudiantes mencionan estos aprendizajes:

Cuando entre a la telesecundaria aprendi muchas cosas bonitas que antes no tenía idea es muy bonito saber hacer, que las cosas no se hechen a perder lo mejor es conservar para tener una buena calidad alimenticia porque no tiene conservadores y es muy natural (...) en mi casa y algunos de mi familia le an puesto a su comida, por que tiene un gran sabor y es muy natural.

Nayeli, estudiante de 3º “A”

Ahora puedo decir que tengo un trabajo para el futuro poder seguir estudiando hasta lograr tener una profesion y también sea como un ejemplo para los demas compañeros que a futuro puedan ejerserlo y asi continuar sus estudios [se refiere al oficio de la peluquería aprendido en la escuela].

Amancio, estudiante 3º “A”



Tenia muchos parientes, vecinos que caían en las drogas y no podían dejar el vicio... los cigarros o el trago [alcohol para consumo humano] pero les hable y dije lo que aprendí en la escuela y cambiaron.

José, estudiante 3º “A”

3.3 Los padres de familia

Pobreza, analfabetismo, algunas dificultades para expresarse en español, migración, marginación, adicciones, problemas de salud, alimentación y vestido así como violencia de género son los elementos presentes en las narrativas de los padres de familia de los estudiantes; quienes a su vez ven en la escuela un eje de esperanza y posibilidad para abatir las condiciones adversas que viven. Los padres de familia argumentan experiencias significativas que han trascendido a su hogar a partir de la telesecundaria en su comunidad. Éstas son: el perfeccionamiento o aprendizaje del español, convivencia, valores humanos y vida democrática, tecnología y cómputo, la hortaliza, salud y medicina, artes y oficios, adicciones y alfabetización.

Quiero que tratáramos de mejorar la convivencia, de que en la comunidad siempre haigan [hayan] acuerdos, para salir adelante, que para algún buen trabajo que la gente esté de acuerdo que todos estén de acuerdo, que participen para que así tengamos avances es lo que me gusta...

Don Octaviano

Con el teatro de los muchachos vemos que problemas que pasan aquí, que pleitos, toman trago, no respetan sus mujere [mujeres], les pegan, ya no quieren trabajar (...) nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos porque nos dicen por qué van hacer esa obra y aprendimos [aprendemos] todos...

Don Ignacio

4. Para iniciar el debate, ¿es posible construir otro(s) relato(s) desde las escuelas?

El giro hacia un posicionamiento crítico-reflexivo de los inter-sujetos colectivos (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad) regionales que considere las condiciones socio-culturales en sinergia con un nuevo pronunciamiento que permita configurar otras maneras de vivir el espacio regional educativo posibilita superar miradas hegemónicas, presentes en documentos ejecutivos como los planes y programas de estudio, currículo escolar y reforma educativa generalmente alejados del contexto, revolucionando el papel de la escuela en su contexto con metas firmes para detonar el cambio socialmente significativo mediante la *phronesis* posibilitando la construcción de comunidades de práctica/aprendizaje a través de la participación de los inter-sujetos colectivos. A partir de las narrativas de los sujetos regionales culturalmente diferenciados se instauran de forma consciente e inconsciente percepciones y representaciones acerca



de la telesecundaria y su papel en la región, las cuales simbolizan su concepción de escuela. La escuela habitada por sus sujetos, desde sus subjetividades e identidades, permite pensar en la dimensión intercultural-afectiva como un eje potente que vislumbra las luces del cambio a partir de un nuevo posicionamiento epistemológico, político, ontológico, axiológico y metodológico *in situ* de la escuela y sus sujetos.

La investigación devela la importancia e influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar la pedagogía crítica estableciéndose una dialéctica, dialógica y simbiosis entre éstas. La pedagogía crítica ha mantenido al margen esta dimensión o no ha profundizado en su estudio por lo cual es necesario efectuar una revisión a fin de comprender en profundidad la relación potente que se establece entre lo intercultural-afectivo y las posibilidades de transformación social desde un enfoque pedagógico crítico. Las subjetividades e identidades en juego que se encuentran, dialogan o por el contrario se confrontan y derivan en conflictos en las escuelas, sedes, constituyen una importante carga subjetiva configurada desde el bagaje vivido-experiencial, cultural, de los sujetos y que conforman cierta(s) mirada(s) de escuela y su papel que es susceptible de ser re-configurado y re-flexionado con base en los capitales afectivos e interculturales en juego.

El capital afectivo comprenden los afectos, es decir, las emociones y sentimientos culturalmente diferenciados y sus manifestaciones corporales, físicas, verbales... dentro y fuera del aula que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, reflejándose en diversas maneras de trato, de hacer y ser, lo que constituyen las expresiones afectivas del docente hacia los otros, en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales; en íntima relación, el capital intercultural está representado por el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto. La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos permite la reconstrucción regional intercultural de significados, lo cual puede detonar el cambio socialmente significativo mediante una comprensión crítica, dialéctica y simbiótica del valor de la dimensión intercultural-afectiva asociada al cambio educativo en contextos sociales diversos. Las emociones son elementos indispensables asociados al sentido y significado que los sujetos le dan al aprendizaje transitando de lo individual a lo colectivo.

Referencias bibliográficas

- BOISIER, S. (2007). *Imágenes en el espejo. Aportes a la discusión sobre crecimiento y desarrollo territorial*. México: UAEM.
- BOURDIEU, J.P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, J.P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.



- GIDDENS, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMÉNEZ, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitano global, en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- KORTHAGEN FRED, A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la profesión docente, nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. AUFOP. Núm. 68, pp. 83-101.
- KUNH, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica .
- LEITE MÉNDEZ, A. E. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y significando identidades. *Revista Praxis educativa*, Vol. XVI, No. 1, pp. 13-21, enero-junio 2012.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEP. (2011). *Modelo educativo renovado para el fortalecimiento de telesecundaria. Documento base*. México, D.F: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE CHIAPAS, SECH. (2012). *Plan anual de trabajo del departamento de telesecundaria*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: SECH.

Fuentes electrónicas

- INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx (Consulta: 17/02/2014).