

Experiencias significativas regionales: espacios de sentido, sin sentido y significación hacia el cambio educativo

Iván de Jesús Espinosa Torres

Resumen

Este trabajo ofrece avances y reflexiones del proyecto de investigación: *Experiencias significativas en la relación docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*. La investigación se realiza bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico en diez escuelas telesecundarias caracterizadas por el rezago educativo en las que estudian, tsotsiles, tseltales y mestizos, socialmente vulnerables en Chiapas, México. Se concibe a la escuela como creadora de sentido y significado para los sujetos en contexto orientada al cambio socialmente significativo contra posturas hegemónicas, fungiendo como una comunidad cultural de aprendizaje demandante de entendimiento intercultural en la que participan docentes, estudiantes y comunidad para la toma de decisiones y posicionamiento político, epistemológico y ontológico *in situ* en relación con lo global.

Palabras clave:

Cambio socialmente significativo, comunidad de aprendizaje, dimensión intercultural-afectiva, experiencia significativa de aprendizaje, fenomenología-hermenéutica, pedagogía crítica, subjetividad colectiva.

Abstract

This paper offers reflections and progress of the research project: *Significant experiences in the relation among teacher-student-community in telesecundaria schools from HUSANCHA intercultural region*. The research is performed under a phenomenological-hermeneutic

approach in ten telesecundaria schools characterized by educational backwardness in these arrive, tsotsiles, tseltales and mixed-blood people students, socially vulnerable in Chiapas, Mexico. The school is conceived as creating of meaning and significance for people in their context oriented socially significant change against hegemonic positions, serving as a cultural community of learning demanding of intercultural understanding in that participating teachers, students and community to take decisions and political, epistemological, methodological and ontological posturing *in situ*, linked with global.

Keywords:

Collective subjectivity, critical pedagogy, hermeneutic phenomenology, intercultural-affective dimension, learning community, significant learning experiences, socially meaningful change.

1. Introducción

El propósito de las siguientes líneas es presentar elementos reflexivos y analíticos a partir del proyecto de investigación en curso: *Experiencias significativas en la relación docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*, enfatizando respecto a las experiencias significativas regionales de aprendizaje, expresadas por los sujetos en su contexto, en tanto han trascendido hacia la familia, comunidad y región, y su relación para propiciar procesos de significación y sentido orientados al cambio educativo. En los siguientes apartados se exponen los elementos que caracterizan a la región intercultural HUSANCHA como espacio social y simbólico vivido, el enfoque de investigación fenomenológico-hermenéutico, la escuela creadora de sentido, la dimensión intercultural-afectiva y su influencia para detonar la pedagogía crítica: dialéctica y simbiosis, las experiencias significativas expresadas por los sujetos regionales que posibilitan el cambio y finalmente un

apartado de cierre titulado ¿es posible pensar otra escuela?, el papel de la escuela en estos contextos.

2. La región intercultural HUSANCHA como espacio social y simbólico vivido

La investigación se realiza en una región intercultural, caracterizada por la alta marginación y vulnerabilidad social, en la que coexisten pueblos originarios, tsotsiles y tseltales¹, además de mestizos. Tomando como referentes los procesos de escolarización que se llevan a cabo en escuelas telesecundarias² así como las interacciones y relaciones que se establecen entre los sujetos culturalmente diferenciados es posible construir un circuito que limita a esta región a partir de la distribución de diez escuelas telesecundarias en igual número de comunidades que comprenden parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de las Casas y Chanal, ubicados en el estado de Chiapas, México. En consideración de lo anterior se alude 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 además de mestizos, mediados por la figura de un docente mestizo; de tal manera que dentro del circuito intercultural es pertinente distinguir las *sedes* (Giddens, 2011:151), escuelas telesecundarias.

Sedes 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.

Las escuelas son centros dinámicos de flujo interactivo que dan lugar a los encuentros de los sujetos (Touraine, 2009) regionales, en consideración de los estudiantes y docentes que acuden al interior de las telesecundarias y las relaciones que se establecen a partir de ello. De acuerdo con Boisier (1988, 1997) la región es resultado de un proceso de construcción social y político,

en la cual la articulación de sus agentes con el entorno físico se establece a partir de la cultura, instituciones, éstas para el caso de la investigación representadas por las telesecundarias, procedimientos y prácticas, recursos y el medio externo; la región se comprende como un espacio acotado en el cual ocurren procesos *sui géneris* complejos en sinergia temporal y dimensional específica entre lo local y lo global.

Tomando como base lo anterior se configura un espacio social y simbólico regional intercultural complejo, región de indagación, que cobra vida con base en las relaciones que establecen sus sujetos (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad) a partir de la distribución y posición (Bourdieu, 2007) que ocupan de manera individual o colectiva y en la que intervienen, de acuerdo a Bourdieu, dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural; si bien, éstos configuran el espacio social y simbólico regional, es preciso, considerar derivado de los dos capitales anteriores, la presencia de capitales intangibles (Boisier, 2005) de tipo múltiple: capital cognitivo, social, cívico, institucional, organizacional, psicosocial y mediático, regulados por el capital intercultural-afectivo al posibilitar la comprensión de los capitales anteriores y profundizar en las relaciones entre los sujetos regionales, ¿cómo interactúan?, ¿qué es lo que promueve esta relación entre ellos?, a partir de su distribución y disposición regional que enmarcan una clase de *habitus*. La región también se comprende como un *campo de poder* (Bourdieu, 2007) regional en el cual se presenta el conflicto intercultural.

A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de *aficiones*) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, y a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemáticos de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo (Bourdieu, 2007:19).

3. Enfoque de investigación: fenomenológico-hermenéutico

La investigación 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 configuran en las relaciones cotidianas que establecen estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad (inter-sujetos colectivos). La ruta metodológica llevó a la colección de noventa narrativas escritas por estudiantes de tercer año de secundaria, así como entrevistas a docentes de estas diez escuelas, realizadas con la finalidad de conocer lo que ellos consideran como experiencias significativas de aprendizaje en tanto han trascendido hacia la familia, comunidad y región.

Los habitantes de la región de estudio, procedentes de los pueblos originarios tsotsiles, tseltales además de mestizos, han sido históricamente silenciados al momento de proponer reformas educativas que emanan de un proyecto educativo hegemónico que no toma en cuenta las diferencias regionales. Contra posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, en esta indagación se asume un posicionamiento que enfatiza la escucha, el diálogo y el reconocimiento de las personas en su contexto, considerando sus procesos educativos, deseos y necesidades, lo que devela el significado de lo social a partir de las relaciones intersubjetivas que acontecen con los inter-sujetos colectivos, quienes crean el espacio educativo y posibilitan el cambio socialmente significativo³ en la región.

Se procura la interpretación de los significados vividos o existenciales tomando como punto de referencia la naturaleza de la experiencia vivida que los sujetos manifiestan espontáneamente y de forma prerreflexiva, centrando el interés en el sentido e importancia pedagógica de los fenómenos vividos en situaciones reales cotidianas, de tal manera que el mundo regional que habitan los sujetos en su contexto representa un mundo de significados, en el cual se crea sentido y significación con base en las interacciones promovidas por la escuela telesecundaria y

en la cual la comprensión de los significados constituye la manera de vivir en el mundo regional (Ayala Carabajo, 2008; Schutz, 1995; Van Manen, 2003).

De lo anterior se desprende que la comprensión de vivir en el mundo no se reduce a una dimensión metodológica de indagación. En su carácter complejo manifiesta el tejido en conjunto de interacciones, acciones, retroacciones, acontecimientos, decisiones y contingencias (Morin, 2007) que moldean el mundo fenoménico y en sinergia configuran una dimensión muy importante, la ontológica, es decir, el ser en el mundo como sujetos regionales que construyen y asignan sentido a la escuela telesecundaria para mejorar sus condiciones de vida y su situación social, caracterizada por la alta marginación y la vulnerabilidad, lo que se refleja en la construcción de nuevos mundos en colaboración, su formación y re-construcción. Por otra parte, esta comprensión también nos arroja una dimensión epistemológica, al conocer, interpretar y comprender el mundo regional, en relación a lo que acontece en torno a los sujetos en la realidad que viven, sus seres y objetos que lo configuran y que posibilitan el vivir y actuar en él del modo en que lo hacen, a partir de las relaciones de convivencia que se instauran en las sedes, las escuelas telesecundarias.

Schutz (1995) manifiesta que solamente captamos ciertos aspectos de la vida diaria, para el caso de la región intercultural solo aquello que representa significado para los estudiantes y comunidad, además de lo que permite a los individuos dar sentido a sus vidas, lo cual posibilita interpretar los significados de estas experiencias que constituyen la base para detonar el cambio socialmente significativo en las comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA. En el mundo educativo regional intercultural coexisten diversas regiones experienciales provenientes de sujetos tsotsiles, tseltales y mestizos, que se acercan, distancian o incluso llegan a complementarse, lo cual remite a una reflexión pedagógica sobre ¿cómo conviven educandos,

educadores y padres de familia?, ¿qué es lo que provoca esta experiencia vivencial en cada uno de ellos?, ¿qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida en los sujetos y sus posibilidades de cambio educativo?, ¿qué está fomentando la escuela en la comunidad y la región?

4. La escuela creadora de sentido y significado

¿Cuál ha sido el papel de la escuela en estos contextos?, la escuela en contextos marginados, socio-económicamente deprimidos y culturalmente diversos, se ha caracterizado, en su mayoría, por limitar su labor a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares aplicados de manera prescriptiva alejándose de los sujetos regionales, de sus preocupaciones, penurias y vacíos así como de su entorno y de su realidad socio-histórica; privilegiando y legitimando conocimientos memorísticos y conceptuales, sin trascendencia a la comunidad o región, que regularmente han servido para la acreditación y/o certificación; desde esta visión técnica e instrumental, basada en el cumplimiento de “estándares de calidad” que responden a evaluaciones como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA⁴, por sus siglas en inglés) principalmente, y a los planes y programas deterministas de estudio. Esta mirada dificulta atender de manera eficaz las problemáticas sociales, políticas, ambientales, de salud y económicas que se suscitan en contexto con base en conocimientos útiles y pertinentes, con sentido significativo, que posibiliten la solución de dilemas y conflictos comunes y cotidianos relacionados a su entorno y al mundo globalizado.

Es necesario concebir una escuela que ponga en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a sus sujetos y a su contexto. Las escuelas telesecundarias de la región intercultural

HUSANCHA se constituyen como sedes en tanto representan espacios de acción colectiva y sentido compartido que promueven una práctica pedagógica ligada al contexto que considera los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus sujetos, sus interacciones, las condiciones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas.

¿Es posible construir una escuela plural con sentido y significado para los sujetos en contexto?

La escuela vista así puede ser pensada como un espacio de diálogo, participación, creadora de ciudadanía y vida democrática basada en el reconocimiento de los otros y de las relaciones intersubjetivas que establecen en la vida diaria los inter-sujetos colectivos culturalmente diferenciados, que instauran, desde su subjetividad, en su contexto socio-histórico, un cruce de culturas: social, institucional, experiencial y académico (Pérez Gómez, 2004); las culturas en coexistencia manifiestan carencias y disposiciones al interior de las sedes, escuelas telesecundarias, ocasionando un efecto de propagación de onda hacia el contexto, comunidad y región, en un proceso consciente, que parte de éstas, comprometido y responsable, representando así, las escuelas, un eje potente de cambio regional socialmente significativo al no aislarse de la realidad.

Los proyectos educativos hegemónicos que emanan desde políticas educativas centralizadas casi nunca se cuestionan respecto al significado o los significados del cambio educativo en las diferentes regiones del país, ¿qué es lo que éste representa para las personas?, soslayando el compromiso moral, ético y social, de la educación. El cambio educativo no debe entenderse como un dato dado, determinista, sino como un proceso interpretativo, compartido, consensuado y paulatino; la ausencia de esta concepción epistemológica del cambio en las diversas reformas educativas promovidas en México permite explicar, en parte, la crisis por las que han atravesado así como el escaso impacto a nivel transformativo y social que han tenido.

Para iniciar un proceso de construcción hacia la escuela con sentido orientada al cambio socialmente significativo se propone concebir a ésta bajo una mirada que considere el papel social y transformativo de los sujetos, valorando su importancia y el vínculo trascendental comunitario que se establece en la cotidianidad, en el saber, hacer, sentir y ser de los participantes mediante el trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje; de acuerdo con Wenger (2001) éstas últimas deben considerar integrar componentes: *significado, práctica, comunidad e identidad*, que promuevan la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento, en la que todos los inter-sujetos colectivos de la región puedan compartir experiencias, conocimientos locales y externos así como propuestas que les permitan modificar el *statu quo* de las situaciones y condiciones que viven procurando su bienestar y desarrollo humano.

Naturalmente, para disponernos al cambio educativo es necesaria la deconstrucción epistemológica, política, metodológica y ontológica de acciones, prácticas y significados de los inter-sujetos que participan a través de un proceso de co-construcción colectivo con base en la reflexión profunda del tipo de interrelaciones de poder, democracia y comunicación que en la escuela se promueven y que son susceptibles de ser modificadas mediante un proceso en el cual todos se reconfiguran, reconstruyen y resignifican a partir de experiencias diversas culturalmente diferenciadas, lo que posibilita la reflexión entorno al cambio social significativo y sentido compartido basados en la dimensión intercultural-afectiva.

De esta perspectiva, la escuela puede constituirse como un espacio colectivo generadora de sentidos orientada a la construcción del cambio educativo transitando de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva de los sujetos en su contexto analizando los poderes que se

presentan en los diversos niveles de toma de decisiones respecto a la manera en que interactúan, se ejercen y confrontan.

5. La dimensión intercultural-afectiva y su influencia para detonar la pedagogía crítica: dialéctica y simbiosis

¿Cómo lograr el sentido compartido y el cambio educativo en contextos diversos? La toma de conciencia y reflexión crítica posibilita procesos de construcción hacia el cambio educativo, como una necesidad natural inalienablemente humana para mejorar las condiciones de vida de las personas procurando su bienestar, analizando las posibilidades de participación de cada uno de los sujetos y de los recursos con los que se cuentan superando perspectivas deterministas económicas neoliberales. La pedagogía crítica de acuerdo con McLaren (2011) entiende a las escuelas como espacios de *transformación social y emancipación* posibilitando la esperanza de un mundo diferente, caracterizado actualmente por la división social en razas, clases y géneros, a través del otorgamiento de poder al sujeto para la transformación social-contextual, comprometido tanto en su desarrollo individual como social.

En este sentido la escuela debe procurar un plan político de cambio y transformación íntimamente ligado a la realidad socio-cultural como algo profundamente arraigado con la vida del sentido común de los inter-sujetos colectivos deslegitimando la visión hegemónica a través de la construcción contrahegemónica situada, ¿qué tipo de realidad socio-política promueve la escuela? La búsqueda del pensamiento dialéctico en contextos culturales diversos, como alternativa de mejora y cambio, asociado a la pedagogía crítica, no puede comprenderse sin la influencia directa y el reconocimiento de la dimensión intercultural-afectiva como creadora de relaciones dinámicas, sentido y significados inter-sujetos colectivos que propicien procesos de comprensión y entendimiento, los cuales pueden incidir en el cambio socialmente significativo,

en tanto esta dimensión permite el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos que trasciendan hacia la familia, comunidad y región, en la que participen conscientemente docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad para la toma de decisiones y posicionamiento político, epistemológico y ontológico *in situ*, relacionado con lo global.

En la escuela tradicional los otros representan formas culturales y prácticas sociales segregadoras, la escuela se ha caracterizado por la incompreensión del otro. ¿Cómo iniciar procesos de cambio educativo críticos a través de la relación de sujetos culturalmente diferenciados? El conflicto intercultural-afectivo, como mediador y a la vez detonador de la construcción de procesos de cambio educativo, en una relación simbiótica entre sujetos y entre conceptos: pedagogía crítica/dimensión intercultural-afectiva, se traduce en una dimensión sumamente importante y poco profundizada en estos contextos desde la pedagogía crítica. Si bien, y de acuerdo con Giroux (2013), la pedagogía crítica debe abordar la importancia de los afectos y emociones para darle sentido y convertirla en crítica y transformadora, es de carácter esencial argüir profundamente en la relación íntima que se establece entre la dimensión intercultural-afectiva (fundada en la interacción cotidiana inter-sujetos colectivos) y las posibilidades de cambio.

Cualquier enfoque posible a la pedagogía crítica sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que permitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden (Giroux, 2013:22).

Los significados en juego de los sujetos culturalmente diferenciados son lo que dan vida al mundo regional. Situarse en un análisis profundo desde su cultura, y por ende, desde sus significados socio-históricamente construidos, en un inicio, para propiciar procesos de cambio

educativo permite establecer relaciones de comprensión mutua que fungen como elementos primarios de los objetivos de la pedagogía crítica. De acuerdo con Pérez Gómez (1995:7-8) se considera a la cultura como:

El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.

Es a partir de los significados de los sujetos que la pedagogía crítica puede encontrar un haz de luz para iniciar procesos reflexivos críticos permanentes, pasando de un carácter discursivo a uno concreto en estos contextos. Sin la presencia de la dimensión intercultural-afectiva se promueve la dispersión de los sentidos de la escuela y de sus significados de cambio entre los diferentes sujetos presentes en la región; el análisis profundo de los significados de los sujetos posibilita dos procesos reflexivos relevantes para el cambio educativo: la deconstrucción de éstos y su reconstrucción de forma colectiva, participativa, crítica, moral, ética y consciente; considerando lo que Santos refiere como *traducción intercultural* y *hermenéutica diatópica*, la primera al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (Santos, 2010:52); y la segunda:

Consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas, y las diferentes respuestas que proporcionan (...) la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas con el diálogo y por la confrontación con otras culturas (Santos, 2010:53-55).

La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos permite la re-construcción 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, eventos o acciones a partir de su cultura, haciendo posible el tránsito de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva. La construcción a partir de las suma de voluntades debe remitirse a un proyecto de lo colectivo consciente de las necesidades y posibilidades de participación de cada uno de los individuos, su sentir, sentimientos y emociones, de tal manera que los sentimientos y emociones confrontados a través de procesos de diálogo se traduzcan a acuerdos y negociaciones considerando la diversidad de ideas y opiniones reflejándose al asumir una postura política; Eva Illouz (2012:15-16) afirma que:

La emoción no es acción *per se*, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto carácter o colorido a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo (...) Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiada de ambas.

El cambio y el aprendizaje profundo implican ir más allá de la razón al crear relaciones e interacciones con el entorno y con los sujetos del mismo al escuchar, atender y expresar las emociones de manera mutua, lo que exhorta a la reflexión del replanteamiento de las estructuras de poder en la escuela y sus espacios de influencia para el logro del sentido colectivo, toma de acuerdos y compromisos que permita replantearnos en un proceso de reflexión profundo el cambio relacionado a las necesidades espaciales y temporales, regionales contextuales, así como globales.

6. Experiencias significativas expresadas por los sujetos regionales que posibilitan el cambio

En este apartado se exponen resultados parciales de la investigación en curso del trabajo realizado con docentes y estudiantes de las diez escuelas telesecundarias que conforman las sedes en la región intercultural HUSANCHA en los cuales se evidencia que en aquellas escuelas en donde el vínculo docente-estudiantes-comunidad es más estrecho y el proceso enseñanza-aprendizaje no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que requiere de un fase de comprensión y entendimiento intercultural, éste logra trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad, lo cual se refleja en las experiencias expresadas por los estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos.

A partir de las observaciones realizadas, los primeros encuentros con los docentes y los relatos escritos por los estudiantes de tercer grado de las escuelas que conforman la región, se develan el tipo de relaciones que establecen docentes y estudiantes, así como el impacto que tienen en la comunidad y las posibilidades de cambio educativo que éstas representan en su contexto. Los relatos de estudiantes y entrevistas a docentes presentan una variedad temática que muestra un aprendizaje conceptual, práctico y en algunos casos actitudinal útil para ellos, expresando el vínculo intercultural-afectivo o traslado del aprendizaje a partir de la escuela telesecundaria a su hogar, vecinos, amigos o familiares e incluso a la comunidad para solucionar problemáticas comunes y cotidianas ligadas a su contexto. De los noventa relatos de estudiantes referidos, elaborados tanto por hombres como mujeres, los estudiantes que asisten a las escuelas develan orígenes del grupo étnico tsotsil, tseltal y mestizo; los temas de las narrativas refieren a las limitaciones para expresarse en español y la necesidad de su aprendizaje, conservación de alimentos, resiliencia, ingreso económico y superación personal, adicciones, valores humanos, artes, los libros y computación, contaminación ambiental, interculturalidad y discriminación,

actividades cotidianas en casa y su nexo contextual, el oficio en la escuela y reglas a cumplir, el inglés, creencias religiosas, actividades deportivas, académicas y festividades, la radio comunitaria, plagio, temores y angustias al ingresar en la escuela; por ahora, se exponen de manera sintética y puntual, fragmentos breves solamente de aquellas experiencias que han presentado más recurrencias, posibilidades de cambio o han sido más significativas en la región intercultural HUSANCHA.

Vínculo intercultural-afectivo

En algunas entrevistas y relatos de los docentes destaca el compromiso, confianza y generación de lazos afectivos con los habitantes de la comunidad, los profesores comparten un sentimiento de pertenencia a la misma relacionado a su arraigo y permanencia por las tardes en la localidad durante la semana laboral.

Siempre hemos trabajado muy a gusto con las personas que hemos convivido (...) y ya nosotros nos sentimos bastante comprometidos y nos sentimos inmersos parte de la comunidad por el tiempo que ya llevamos acá laborando (...) la gente nos ha tratado bien, nosotros también hemos colaborado, hemos estado con ellos en las buenas y en las malas, este como debe ser el maestro estar inmerso en la comunidad, el contacto comunidad-maestro (...) estamos inmersos con ellos completamente.

Profr. Jacob, telesecundaria 483

Las relaciones en la escuela y fuera de ella que van más allá de lo técnico, instrumental y cognitivo promueven la comprensión de los sujetos, sus vacíos y carencias, partiendo de esto la escuela consciente puede iniciar un proceso de cambio educativo.

La relación aquí con los muchachos es de amigos, tratarse de llevarse como amigos porque si yo me hago importante aquí como maestro no, como que ello se corta esa relación de amistad (...) se acercan a mí con esa confianza (...) todos los jóvenes nos llegan a visitar, una de las cosas de que nos quedamos aquí en la comunidad (...) y cuando empieza a faltar un joven o que no esté asistiendo a clases nos ponemos de acuerdo con el maestro Jacob y lo llegamos a visitar, llegamos hasta donde están ellos (...) nosotros nos sentimos comprometidos con ellos porque nosotros sentimos aquí los muchachos se lo he dicho lo vemos como nuestros hijos que queremos lo mejor así como nosotros como padres de familia queremos lo mejor para nuestros hijos también queremos lo mejor para ellos, eso nos hace de que estemos aquí todo el día, que continuemos aquí y los padres pues lo que platican ellos es de que nos damos a querer acá, ellos siempre dicen no maestro si ustedes nos da gusto que ustedes trabajen aquí en la comunidad, de que usted nos apoyen.

Profr. Gerardín, telesecundaria 483

Limitaciones para expresarse en español y su aprendizaje

*mi mama dise bete al escuela para que te apriendas el español.*⁵

Julio López Gómez, telesecundaria 883

En sus relatos, los estudiantes ven a la escuela como un centro muy importante para el aprendizaje del español, el único espacio que tienen en su comunidad, debido a que los niveles de educación que le anteceden, preescolar y primaria, a pesar de ser considerados como niveles de educación bilingüe indígena, en la mayoría de los casos, no han fomentado el uso de las dos lenguas para comunicarse, además permanecen aislados en su práctica educativa. También se evidencia la necesidad que los estudiantes tienen del aprendizaje del español para la comprensión de los libros de texto y para entablar conversaciones en español cuando salen de su comunidad.

Me gusta mucho esa escuela por que a los maestros siempre ablan en español para que nosotros sepamos avlar en español esa escuela me gusta mucho por que siembre ablamos en español para que savemos el español y cuando salimos al otro lugar si nos ablan en español ya lo savemos lo que esta disiendo por que nosotros tambien aablamos en español y en tercer grado de telesecundaria.

María de Guadalupe Gómez López, telesecundaria 883

Conservación de alimentos

Algunos relatos abordan la conservación de alimentos, la cual resulta importante no sólo para los estudiantes sino porque soluciona un problema de alimentación en la comunidad, además de la carencia en la mayoría de los hogares de aparatos electrodomésticos que permiten la conservación de los mismos.

Cuando entre a la telesecundaria aprendi muchas cosas bonitas que antes no tenía idea es muy vonito 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 (...) si la desidratacion no se utiliza las cosas de comer se descomponen y ya no sirve para ser comidas por eso sirve para que la fruta no se descompongan, el sabor sabe diferente a lo que esta verde tiene un olor diferente 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 de Jesús Severino Vázquez, telesecundaria 483

Un aspecto importante y recurrente en las expresiones de los estudiantes es el carácter social y sentido compartido de aprendizaje que manifiestan al enseñar y comunicar los conocimientos y

aprendizajes a quienes no saben, transmitiéndolos a su contexto e involucrándose en el seguimiento del mismo a los sujetos que enseñan.

La hortaliza

Otra de las narrativas recurrentes es el cultivo de la hortaliza, ya que les proporciona a los estudiantes y sus familias el abastecimiento de alimentos y el traslado de este aprendizaje a los hogares para iniciar el propio cultivo o mejorarlo, además les permite satisfacer una necesidad básica, la alimentación, en estos contextos socio-económicamente deprimidos y vulnerables.

Lo sacamos todos los Rábanos, y las acelgas lo compartimos y lo llevamos en nuestra casas y cuando pasa el tiempo penzamos otraves que lo cembramos calabaza.

Agustina Moshán Pale, telesecundaria 1232

Me gusto mucho hacer el abono el habóno organico porque beneficia mas a la cosecha que el habono Químico, ya que este dañan a la naturaleza, deterioran la Tierra, y los frutos Crecen rápido pero con muy pocos nutrientes y un sabor distinto, eso afecta a nuestra salud (...)estaba muy feliz por que estaba aprendiendo algo nuevo. Hacer el abono orgánico Con mis Compañeros fue una experiencia increíble, Sentí Como si hubiera estado en una fiesta, todos conviviamos.

Pedro Alejandro Bolom Moshán, telesecundaria 1232

También en la hortaliza se manifiesta la utilidad que los estudiantes le dan para la adquisición de ingresos económicos.

Y así lo sembramos y ya esta un poco grande lo estamos regando y salio bien la cosecha y cuando ya esta lista bien para comer lo sacamos y lo pusimos en una mesa lo pusimos en otra parte los rábanos y aparte cilantro, tambien la calabaza tambien aparte esta la lechuga y repartimos por equipo como, lo cembramos el rábano y cilantro hasta lo vendemos a dos pesos cada manajo.

Agustina Moshán Pale, telesecundaria 1232

Resiliencia, ingreso económico y superación personal

Otros relatos refieren a la resiliencia e ingreso económico para asegurar la continuación de estudios y preparación para el futuro ante la pobreza y marginación que los habitantes viven en estas comunidades. La escuela representa un espacio en el cual los estudiantes aprenden

actividades manuales y/u oficios de los cuales pueden obtener ingresos económicos, no obstante, éstos aprendizajes en su mayoría de carácter práctico son comunicados y trasladados a la comunidad para enfrentar las condiciones adversas que en ella se viven y abatir los efectos sociales que esto ocasiona.

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 telesecundaria].

Amancio Saúl Sántiz Aguilar, telesecundaria 483

Me gusta estudiar y me dijo mi papa que es bueno que nos estudiamos tengo que echar ganas porque ya me di cuenta que es muy dificil cómo trabajan nuestros papás y mamás porque es muy triste y ay sufrimiento por dinero.

Josefina Gómez López, telesecundaria 883

Adicciones

Las adicciones como el alcoholismo y tabaquismo, principalmente, representan un problema serio y frecuente en estos contextos socialmente vulnerables, dichas adicciones desencadenan una serie de conflictos y dilemas a nivel familiar y comunitario. La relevancia de las drogas como problema social y su vínculo de estudio se manifiesta en los propios estudiantes quienes argumentan que *“hay mucho de qué hablar”*, así como la necesidad de comunicar e informar los efectos del consumo de tabaco y alcohol, en lo anterior subyace la importancia que tienen los valores humanos así como la ética que procuren el desarrollo de la comunidad. La escuela representa un elemento comunitario potente para iniciar procesos conscientes y críticos apegados a su realidad. Son muchas las personas que ingieren estas drogas “socialmente

aceptadas” (tabaco y alcohol) en la comunidad, en las cuales se involucran parientes, vecinos, amigos y padres.

Pensaba que fumar un cigarro y tomar trago [alcohol para consumo humano] no asia daño, pero como muchos amigos me contaban que fumar no hacia daño. Le conte mi profesor y me dijo que era falso que fumar era la cosa mas fea del mundo y empeso a dar muchos consejos a todos mis compañeros.

José Luis Tovilla López, telesecundaria 483

Valores humanos

Los valores humanos referidos en los relatos están fuertemente relacionados a las posibilidades de convivencia, trabajo en equipo y colaborativo a través de la participación y solidaridad de los sujetos y armonía con la naturaleza; los valores humanos que expresan los estudiantes representan los pilares en donde descansan las posibilidades de desarrollo humano y en las cuales la escuela incide directamente para la puesta en práctica en el hogar y la familia, así también como en espacios comunitarios.

Sobre este valor que aprendi [se refiere a la justicia en la escuela] lo aplique en mi hogar, explicandoles a mis padres y hermanos, ellos comprendieron mi mensaje y nos pusimos de acuerdo para ejeser nuestros derechos y aplicar nuestras ovligaciones [refiere a roles y tareas domésticas y del hogar].

Juan Carlos Tovilla López, telesecundaria 483

Una prima me dijo que la agarrara a golpes y amenazarla para dejar de ser criticando como yo era, pero en la clase de formación cívica y ética habia aprendido que a golpes no se arregla nada sino que podria empeorar la situación, asi que esa opción la descarte y con base a lo que me dijo mi prima, me propuse dialogar con mi compañera para resolver un poco la situación, pero nada de eso sirvio porque ella no queria escucharme.

Luz María Huacax Martínez, telesecundaria 313

Los libros

Los libros representan una fuente útil de información y aprendizaje en estos contextos caracterizados por la vulnerabilidad social, su lectura permite la apropiación de contenidos y aprendizajes que los estudiantes trasladan a diversos ámbitos, en los cuales destaca, el hogar y vecinos; contrario a la lógica, que en estos contextos los libros no son bien aceptados, es posible

que debido a la carencia de fuentes de información y otros distractores, así como la promoción y utilidad que la escuela telesecundaria promueve, los libros son apreciados, lo que se refleja en los relatos de los estudiantes al referirse a ellos como “hermosos”, “muy bonitos” y “maravillosos”.

A mis primos pequeños les digo que en un libro no se fijaran en la portada ni en los dibujos, si no en el contenido ya que en la lectura se puede saber lo que es y lo que dice en su mensaje (...) todos los libros son hermosos, son especiales y todos tienen un propósito, también la lectura es especial leyendo con bastante atención, para comprender al mundo y a nosotros mismos y para salir adelante.

Héctor Dulice Severino Huet, telesecundaria 483

Computación

La tecnología y empleo de computadoras es del agrado de los estudiantes en la región, al ser un elemento novedoso de aprendizaje, pero sobre todo útil para ellos, a nivel personal algunos estudiantes señalan la elaboración de cartas, trabajos escolares, oficios y documentos en general que el aprendizaje del uso de la computadora les ha permitido, sin embargo este aprendizaje se mantenido a nivel personal y no ha sido trasladado a otros ámbitos.

También me gusta mucho el computación porque aprendo como hacer el carta, el trabajo, el papel.

Maricela Pérez Hernández, telesecundaria 884

7. ¿Es posible pensar otra escuela?, el papel de la escuela en estos contextos

La reflexión permanente respecto a las experiencias de aprendizaje significativas desde las voces de los sujetos regionales permite conocer a través de sus experiencias vividas sus principales problemáticas sociales, políticas, ambientales, de salud y económicas, entre otras, que enfrentan; a partir de esto, la escuela orientada al cambio educativo puede fungir en su contexto como una escuela creadora de sentido y significado al atender de manera consciente y responsable las necesidades, conflictos y vacíos de los sujetos regionales desde sus procesos de aprendizaje, sociales, culturales e históricos... con relación al mundo globalizado, promoviendo

el cambio socialmente significativo. Una nueva concepción de escuela exige un reposicionamiento epistemológico, político, metodológico y ontológico de la misma, demanda la reflexión de sus procesos, condiciones y situaciones en las que se desempeña así como de lo que promueve destacando la importancia de la dimensión intercultural-afectiva y su influencia para propiciar el cambio educativo tomando como base la pedagogía crítica. Los fragmentos de los relatos que aquí se exponen son una muestra del tipo de trabajo que desde la escuela puede impulsar un cambio educativo, siempre y cuando, los docentes trabajen en colaboración y atendiendo a las necesidades del contexto y sean capaces de generar un proyecto que trascienda la mera aplicación del currículum extendiendo su carácter transformador hacia la sociedad.

Notas

1 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 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.

2 La escuela telesecundaria en México tiene sus inicios en el año de 1968; forma parte de educación básica, nivel de educación secundaria, modalidad telesecundaria (en México la educación secundaria se divide en las modalidades de: secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria CONAFE); se caracteriza por el empleo de medios tecnológicos a distancia para el desarrollo de los procesos educativos, principalmente televisivos a través de programas educativos satelitales, sin embargo, a partir del modelo pedagógico renovado de educación telesecundaria (2006) y de la emisión del documento base del modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria (2011) 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 se caracteriza por brindar este servicio educativo a poblaciones de zonas rurales e indígenas ubicadas en niveles de marginación altos y muy altos; para el caso de Chiapas, la telesecundaria surge en el periodo de 1980 a 1982 como un plan piloto que posteriormente se consolidó como un servicio educativo muy importante que atiende preponderantemente a población altamente marginada y socialmente vulnerable en comunidades pequeñas rurales e indígenas; es común que la escuela telesecundaria en estos contextos se desempeña con múltiples carencias de infraestructura, aulas de madera y pisos de tierra, falta de señal televisiva, ausencia de televisiones y equipo de cómputo, inaccesibilidad a internet, entre muchas otras.

3 Se refiere como cambio socialmente significativo a aquél que trasciende la subjetividad individual hacia lo colectivo y concreto en un proceso consciente y crítico apegado al contexto y sus necesidades, permitiendo así solucionar problemáticas y otorgándoles a los sujetos sentido de utilidad, mejora y cambio para transformar las condiciones que viven, pertinente, que promueve la ética, valores humanos, democracia y participación social así como justicia social.

4 La prueba ENLACE representa a la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares en México; el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la cual participan países miembros y no miembros asociados a la organización, México es parte de la OCDE desde el 18 de mayo de 1994.

5 A partir de este apartado se recuperan fragmentos sintéticos breves de algunos de los relatos escritos por los estudiantes, los cuales se han transcrito respetando la redacción original.

Bibliografía

Ayala Carabajo, Raquel, 2008, "La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias", *Revista de investigación educativa*, (Vol. 26), (Número. 2), 409-430.

Boisier, Sergio, 2005, *Imágenes en el espejo: aportes a la discusión sobre el crecimiento y desarrollo territorial*, Santiago de Chile, Puerto de Palos.

Boisier, Sergio, 1997, "El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial", *Eure*, XXIII (69), 7-29, recuperado de <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>.

- Boisier, Sergio, 1988, *Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente construidos*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert- Centro de Estudios Urbanos y Regionales.
- Bourdieu, Jean Pierre, 2007, *Razones prácticas, Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Giddens, Anthony, 2011, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, Henry, 2013, “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”, *Praxis educativa*, Año XVII, Núm. 17, pp. 13-26, Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf>
- Illouz, Eva, 2012, *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Madrid, Katz.
- McLaren, Peter, 2011, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, D.F, Siglo XXI editores.
- Morin, Edgar, 2007, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Pérez Gómez, Angel Ignacio, 1995, “La escuela, encrucijada de culturas”. *Investigación en la escuela*, Núm. 26, Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf
- Pérez Gómez, Angel Ignacio, 2004, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Santos, Boaventura de Sousa, 2010, *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*, México, D.F, Siglo XXI editores.
- Schutz, Alfred, 1995, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Touraine, Alain, 2009, *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- Van Manen, Max, 2003, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books.
- Wenger, Etienne, 2001, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.

Páginas web consultadas

- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI, 2010, “*Censo de población y vivienda 2010*”, Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx