



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

a
d Autónoma de
o de los objetivos y políticas
14-2018, presenta la **Colección de**
su versión digital, resultado de la
Universitario emitida a través de la Dirección

Universitarios, editada por la Dirección General de
H, difunde el patrimonio científico, cultural y
2014-2018 de la Universidad. Es una colección
urre a los avances tecnológicos, modernizando su
de su valor académico. Los títulos publicados conforman
tífico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede
de nuestro tiempo.

Universitario revelan aspectos decisivos en la
nuestra Universidad en el momento
testimonio de la recepción en el ámbito de
con singularidad. Las adquisiciones que
fronte

Sentidos de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas

Universitarios se propone en el
Editorial Universitario. Su producción
investigación referidos en el

en las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas

sonas y grupos colegiados de científicos y académicos con
igaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren
conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos
o y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país.
ramientas necesarias para que, a través del estudio
os y enriquecer humanamente su entorno.

de la necesidad de servir”

nio Ruiz Hernández
sidad Autónoma de Chiapas

COLECCIÓN DE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Marco Antonio Sánchez Daza





RECTORÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA REGIONAL
Y EL PATRIMONIO CULTURAL
DE CHIAPAS EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS DE SAN CRISTÓBAL
DE LAS CASAS

Marco Antonio Sánchez Daza

DIRECTORIO

Mtro. Carlos Eugenio Ruiz Hernández
RECTOR

Mtro. Hugo Armando Aguilar Aguilar
SECRETARIO GENERAL

Mtro. Roberto Sosa Rincón
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Erick Emmanuel Luis Gijón
ENCARGADO DE LA SECRETARÍA ADMINISTRATIVA

Mtro. Luis Iván Camacho Morales
SECRETARIO AUXILIAR DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dr. Lisandro Montesinos Salazar
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN

Lic. Víctor Fabián Rumaya Farrera
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. Rocío Aguilar Sánchez
JEFA DE LA UNIDAD DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA
DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



RECTORÍA
2014-2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

a
d Autónoma de
o de los objetivos y políticas
14-2018, presenta la **Colección de**
su versión digital, resultado de la
Universitario emitida a través de la Dirección

Universitarios, editada por la Dirección General de
H, difunde el patrimonio científico, cultural y
ómico 2014-2018 de la Universidad. Es una colección
urre a los avances tecnológicos, modernizando su
de su valor académico. Los títulos publicados conforman
ntífico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede
de nuestro tiempo.

Universitario revelan aspectos decisivos en la
nuestra Universidad en el momento
testimonio de la recepción en el ámbito de
con singularidad. Las adquisiciones que
fronte

Universitarios se propone
Editorial Universitario. Su producción
investigación referidos en e

sonas y grupos colegiados de científicos y académicos con
igaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren
conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos
o y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país.
ramientas necesarias para que, a través del estudio
os y enriquecer humanamente su entorno.

de la necesidad de servir”

onio Ruiz Hernández
rsidad Autónoma de Chiapas

COLECCIÓN DE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Sentidos de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas

Marco Antonio Sánchez Daza



SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL Y EL PATRIMONIO CULTURAL DE CHIAPAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

D.R. © 2017. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número, Colina Universitaria,
Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

D.R. © 2017. Marco Antonio Sánchez Daza

ISBN: 978-607-8459-64-3

Edición:

Dirección General de Investigación y Posgrado

Imagen de portada:

Músicos de Chenalhó, foto de Carlos Martínez Suárez

Colección:

Textos Universitarios (versión digital)

Coordinación General Editorial:

María Eugenia Culebro Mandujano

Coordinación de enlace:

Rocío Aguilar Sánchez

Diseño de la Colección:

Bernardo O.R. De León

**Este libro fue impreso con recursos del Programa "Fortalecimiento de la Calidad Educativa"
Reprogramación 2016 P/PFCE-2016-07MSU0001H-01**

La presente publicación ha sido evaluada y aprobada por pares académicos externos a la institución.

Dirección General de Investigación y Posgrado

Hecho en México (*Made in Mexico*)

*A la memoria de mis padres:
Isabel Daza González† y Alfredo Sánchez Sepúlveda†*

Al recuerdo imperecedero de mi hermano mayor: Oscar†

A Polo†, mi hermanito de Chiapas

*A mis hijos:
Oscar, Lila, Luis e Isabel*

A Saraí y hermanitos de Puebla

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

El presente texto forma parte de la Tesis Doctoral *Sentidos de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas de los profesores que imparten la Asignatura Estatal: encuentros y desencuentros en las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas*, presentada en abril de 2015, para obtener el Grado de Doctor en Estudios Regionales, UNACH. Director de Tesis: Dr. Daniel Hernández Cruz (UNACH). Co-Director Dr. Joan Pagés Blanch (UAB-España). Ello fue posible gracias al apoyo recibido como becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número de registro 267809, inscrito en el Doctorado en Estudios Regionales, programa educativo reconocido en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en México.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN **17**

CAPÍTULO 1

LA REGIÓN DE LOS ALTOS Y SU SEDE SCLC **27**

1.1 Construcción histórico-cultural de una región **29**

1.2 San Cristóbal. Cambios y permanencias **38**

1.3 La región educativa Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas (Municipio) **43**

CAPÍTULO 2

ACTORES, PROBLEMÁTICAS Y ESCENARIOS **51**

2.1 Los actores sociales **53**

2.2 Problemáticas y escenarios **56**

CAPÍTULO 3 SENTIDOS Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS PROFESORES DE LA AE A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS DOCENTES EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN Y PLURICULTURALIDAD EN SCLC **73**

3.1 Consideraciones teórico metodológicas **75**

3.2 Construcción de sentidos y significados de los profesores
de AE en Chiapas **86**

3.2.1 Experiencia vivida **86**

3.2.1.1 Experiencia laboral **86**

3.2.1.2 Experiencia docente **94**

3.2.2 Lo institucional: los programas, los libros de textos **106**

3.2.2.1 Las variaciones de la AE **106**

3.2.2.2 Alternativas, búsquedas y decisiones **126**

3.2.2.3 Los contenidos realmente impartidos **134**

3.2.2.4 Los libros de texto **142**

3.2.3 Contexto sociocultural **155**

3.2.3.1 Situación sociocultural de los alumnos **155**

3.2.3.2 Disposición y uso de medios electrónicos **165**

3.2.4 Globalización en SCLC **178**

3.2.4.1 La invasión cultural de los medios **179**

3.2.4.2 Globalización, migración y búsqueda
de identidades **191**

3.2.4.3 Globalización, consumo y sentido
de lo efímero en SCLC **196**

3.2.4.4	Globalización y cambios en el paisaje urbano	203
3.2.4.5	La invasión de los nuevos giros comerciales en SCLC	207
3.2.5	Pluriculturalidad en SCLC	209
3.2.5.1	Encuentros y desencuentros en escuelas pluriculturales	210
3.2.5.2	Las lenguas en la escuela de una sola lengua	217
3.2.6	El enfoque de la historia, el PC y la identidad	220
3.2.6.1	El enfoque de la historia y la identidad	220
3.2.6.2	Patrimonio Cultural e identidad	231
3.2.7	Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas	237
3.2.7.1	La identidad o pertenencia	239
3.2.7.2	El rescate	245
3.2.7.3	El desarrollo desde la enseñanza de la HR y el PC	249
3.2.7.4	La importancia del conocimiento ¿historia para qué?	254
	CONCLUSIONES	259
	BIBLIOGRAFÍA	277

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Chiapas, en el marco de los objetivos y políticas del **Proyecto Académico 2014-2018**, presenta la **Colección de Textos Universitarios** en su versión digital, resultado de la convocatoria **Libro Digital Universitario** emitida a través de la Dirección General de Investigación y Posgrado.

La Colección de Textos Universitarios, editada por la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH, difunde el patrimonio científico, cultural y tecnológico enunciado en el **Proyecto Académico 2014-2018** de la Universidad. Es una colección con doble propósito editorial porque recurre a los avances tecnológicos, modernizando su producción, publicación y distribución; además de su valor académico. Los títulos publicados conforman escenarios para el desarrollo académico y científico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede considerarse como una estrategia representativa de nuestro tiempo.

Los contenidos presentes en el **Libro Digital Universitario** revelan aspectos decisivos en la investigación de los estudiosos activos en nuestra Universidad en el momento de su publicación, al mismo tiempo que dan testimonio de la recepción en el ámbito de las Instituciones Educativas, que perciben con singular claridad las convicciones de que los libros digitales nos permiten cruzar las fronteras, al estar disponibles virtualmente en cualquier parte del mundo.

La Colección de Textos Universitarios se propone ser parte del quehacer universitario dentro del Programa Editorial Universitario. Su producción contribuirá a lograr los objetivos de docencia e investigación referidos en el mejoramiento de los programas educativos.

Hoy más que nunca, la sociedad necesita personas y grupos colegiados de científicos y académicos con mentes de capacidad crítica, que realicen investigaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren sus propias respuestas; asimismo, que generen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos para contribuir al desarrollo social, económico y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país. Es tiempo de brindar a los lectores las herramientas necesarias para que, a través del estudio reflexivo, puedan transformarse a sí mismos y enriquecer humanamente su entorno.

“Por la conciencia de la necesidad de servir”

Mtro. Carlos Eugenio Ruiz Hernández

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

MAYO DE 2017

INTRODUCCIÓN

La Asignatura Estatal (AE) en Chiapas emergió en 2006 como tal, para impartirse en las escuelas secundarias de la entidad, de acuerdo –formalmente- a la(s) modalidad(es) elegida(s) y propuesta(s) desde la entidad de manera institucional. Un eje que vertebra a esta asignatura desde sus antecedentes hasta hoy, y que ubica el centro de los debates, discordancias, alternancias, encuentros y desencuentros, es la importancia y función de la enseñanza de la historia regional y junto a ella la del patrimonio cultural de Chiapas.

Esta situación adquiere un significado mayor si pensamos en el contexto en el que se genera, en las múltiples dimensiones y tensiones adquiridas en una localidad pluricultural como lo es el municipio de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) con amplios antecedentes históricos acumulados de colonización y subordinación -manifiestos aún en ciertos rasgos, imaginarios y relaciones sociales-; inmerso en una creciente diversidad lingüística y poblacional resultado de migraciones masivas e individuales acentuadas en los últimos 30 años; una marginalidad extrema entre la población indígena residente en la periferia y la llegada de nuevas inversiones, medios y tendencias globalizadoras que le han dado un cambio no sólo al paisaje urbano y rural sino también a las relaciones y formas de convivencia, empleo y mercado. En este contexto la pregunta es ¿historia para qué? Pero además se trata de la historia regional (HR), de la controversial historia de Chiapas y de su patrimonio cultural (PC). ¿Para qué sirve?, ¿para qué enseñan historia los profesores de secundaria? dada la importancia atribuida a esta

asignatura para desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional: ¿cuál es el sentido de enseñar la historia de Chiapas? ¿qué sentido le dan los profesores en sus contextos y situaciones locales?

Las respuestas están enclavadas en una problemática mayor de la enseñanza pues para los alumnos de educación básica la asignatura de historia resulta aburrida, monótona, de poca o nula utilidad; sobre todo por los métodos empleados en el aula, que siguen siendo los tradicionales de la memorización, la repetición y la transmisión de narraciones de héroes y villanos, romántica, basada en un tipo de historia política, la de los grandes hombres, de uso oficial para legitimar la hegemonía imperante.

Otra forma de ver la historia es la de comprender cómo el conocimiento del pasado da sentido al presente, le proporciona una razón de existir y lo explica. El pasado sólo se descubre a partir de lo que revela el presente. Así, la historia y su enseñanza constituyen formas culturales que se han utilizado para justificar instituciones, ideologías, creencias y propósitos comunitarios proporcionando legitimidad y cohesión a proyectos nacionales de los grupos de poder, concretamente al estado-nación. La historia por otra parte ha mediado para generar conciencia de pertenencia, de integración y perduración del grupo como colectividad.

Práctica común es el uso de la historia patria para mantener el sistema y operar como instrumento ideológico que justifica la estructura de dominación del estado nacional. También se expresa para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y le permiten al individuo asumir una actitud consciente (Villoro, 1980). La pregunta ¿para qué la historia? nos remite a una interrogante sobre la condición humana, a una pregunta por el sentido, el sentido de la vida actual.

La enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural en las escuelas secundarias de Chiapas viene implementándose a través de una serie de planes, programas, reformas y lineamientos institucionales decididos desde la administración educativa central, para desarrollarse

en las distintas regiones de la entidad con los obstáculos, desafíos y carencias propios de los procesos educativos locales.

Esta asignatura vive momentos de incertidumbre, transición y tensión, generados por las alternativas homogéneas estatales de constante modificación programática institucional. Las respuestas de los profesores tienen como base sus experiencias ante esa Asignatura -desarrolladas concretamente en esta zona-, su formación disciplinaria monocultural y la comprensión o la forma como asumen el contexto de diversidad sociocultural en el que se ubican las escuelas.

En Chiapas la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural alcanza una experiencia de varias décadas, si se piensa en la formación generada desde mediados del siglo XX en la educación básica y la recibida a través de narraciones mestizas expresadas especialmente en *Los cuentos del abuelo* (Corzo, 2001).

La propuesta institucional actual de asignatura se ha diversificado en cuanto a campos y subcampos que no resultan tan claros para los responsables de llevarlos a la acción de la enseñanza. Los profesores, con una formación monocultural y experiencia laboral de varios años, asumen los retos en un espacio pluricultural y en condiciones marginales de sus escuelas y localidades donde se ubican.

Cabe por ello acercarse a estos docentes, escuchar sus voces, darlas a conocer, interpretar los significados de su accionar en las condiciones y contexto en que laboran, el sentido con el cual enseñan y asumen esa historia que imparten, sus experiencias y características. Especialmente cuando el espacio del municipio de San Cristóbal representa una enorme riqueza patrimonial e histórica, particularidad de la entidad misma.

Desde la institucionalidad, distintas son las reformas adoptadas en los últimos 20 años en la escuela secundaria que incluyen a la historia nacional y a la asignatura estatal, entre ellos son varios los acuerdos, normas, planes, programas y lineamientos establecidos desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, hasta la actualidad, que

buscan a nivel federal darle cauce, sentido y significado a la asignatura de historia y su enseñanza en la escuela secundaria, a partir de lo cual se establecen los lineamientos y criterios generales de la AE, es decir, de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas.

Esta es una característica de la federalización tradicional en nuestro país, más que de una descentralización pues, pese a la participación de instancias regionales institucionales en la propuesta programática y selección de materiales (libros de texto y otros), su aprobación e implantación desciende desde los organismos centrales de decisión administrativa hasta la realidad concreta de los actores que viven a diario su ejercicio docente en el aula y la comunidad. Ello adquiere una significación y complejidad mayor si se piensa en un contexto como el de SCLC de prolongada tradición pluricultural y un currículum homogéneo que ha invisibilizado a las culturas indígenas.

Sobre esta perspectiva tenemos presente cómo, todo discurso histórico al situarse en una determinada realidad social, su eficacia no es meramente cognoscitiva. Más allá de la validez o legitimación del conocimiento, éste trae consecuencias diferentes para las controversias del presente. En una determinada realidad social resulta útil para las fuerzas en pugna que lo usan para justificar su actuación. Esta función social, ideológica y política no está en relación con la validez teórica (Bloch, 1995).

En la situación actual, la globalización y sus tendencias a la homogeneización también conlleva respuestas identitarias; de reivindicación de lo propio ante la posibilidad de un único modelo de producción, consumo, convivencia y concepción, generándose procesos de búsqueda e identidad. Según Delors (1996) se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros.

En este sentido la idea de sujeto es indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia en su significación política (Touraine, 2001). No nos comunicamos sino al reconocernos en los Otros. Actualmente se presenta una fragmentación del mundo en espacios culturales, la sociedad de mercado reduce a la condición de espectáculo la diversidad de las culturas.

Estamos atrapados en un dilema. O bien reconocemos una plena independencia a las minorías y comunidades... O bien vivimos juntos sin comunicarnos... <aparece una> ruptura entre el mundo instrumental y el simbólico, entre la técnica y los valores ... somos a la vez de aquí y de todas partes, es decir de ninguna ... Se debilitaron los vínculos entre nuestra memoria y la participación impersonal en la sociedad de producción, y nos quedamos sin gestión de dos órdenes separados de experiencia (Touraine, 2001).

En México, las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, se fundamentaron en el prejuicio discriminatorio de carácter histórico, que llegó a considerar que la diferencia cultural y la pobreza constituían un mismo fenómeno (Schmelkes, 2004). Las tremendas desigualdades en Chiapas generadas histórica y socialmente, conformaron formas de discriminación que identificó diferencia cultural y pobreza, entre mestizos e indígenas, de la cual nos da cuenta con exactitud Rosario Castellanos a través de sus obras literarias.

Es de reconocer la importancia de la educación intercultural para convivir entre diferentes, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad (Delors, 1996). Sin embargo, esta opción para el ejercicio docente conlleva múltiples retos y consideraciones, regidos bajo el principio fundamental de reconocer la existencia de los Otros. Hablar de educación intercultural implica desaparecer los prejuicios, mirar al Otro en el mismo plano de posibilidades e importancia cultural, conocerlo, comprenderlo y respetarlo, asumir la existencia de su cultura en el tiempo y en el espacio, su cosmovisión y cosmovivencia.¹

¹ “Resulta significativo que los esfuerzos de las autoridades educativas por implantar una educación intercultural se hayan concentrado en los pueblos de indios, que llevan siglos practicando la interculturalidad como estrategia de supervivencia. Por el contrario, las intervenciones en las escuelas no indígenas han sido mínimas, a pesar de constituir los espacios educativos que más lo necesitan. Los maestros y los alumnos mestizos identifican por lo general la realidad indígena con la pobreza y la ignorancia; muy rara vez conocen su historia, su cultura y su lengua.” (Dasil, 2010: 79).

Hasta ahora, prevalece en los planes educativos de las escuelas normales y en la educación básica, la ausencia de ese concepto y ejercicio de diversidad cultural. En estos sistemas subsiste el modelo homogeneizante, colonizador, que ignora esta diversidad; no ve en ella la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos, sino un obstáculo o problema; la escuela labora apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante (Saldivar, 2004).

Desde la universalización de la educación básica se entendió que la función de la escuela era transmitir una cultura -considerada como la única y legítima- a toda la población infantil y juvenil, como requisito para su inclusión en la vida social. Sin embargo, la comunicación interpersonal e intercultural es factible si dejamos de definirnos sólo por nuestra pertenencia a una identidad particular, a una razón, cuya abstracción la hace inseparable de una clase dominante.

Nuestros actores delimitan un espacio a través de sus acciones caracterizado por los rasgos descritos hasta aquí, delimitando el área de SCLC, conformada históricamente como sede de los encuentros y desencuentros de la región Altos. Desde su historicidad, resistencias, reproducciones, resignificaciones y sentidos, estos docentes construyen en ese espacio pluricultural -de tensiones globales, institucionales y en la cotidianidad- la acción para la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas.

Si el conocimiento es una construcción, la del conocimiento histórico adquiere sus propias circunstancias, constructos, procesos, condicionantes y contextos, que lo dotan de una complejidad propia del lugar donde se genera en relación con el tiempo histórico social que lo comprende, donde deben incorporarse los actos previos que definen el esfuerzo del sujeto ubicado en sus propias circunstancias. La importancia de este acto de ubicación es reconocer las opciones de sentido que pueden ocultarse detrás de las lógicas de los objetos. Recuperar el contexto en el acto de pensar, es la función propia de la historicidad al obligar a rastrear constantemente la especificidad (Zemelman, 2005).

Los profesores de asignatura estatal podrían compartir un *habitus* que los caracteriza (Bourdieu, 1998), al compartir creencias, saberes, lógicas, esquemas, aprioris, observaciones visuales, métodos de trabajo, materiales, lecturas, estilos que unen sus prácticas y bienes; creados y recreados; producidos y reproducidos; estructurados y estructurantes de nuevas realidades en la vida diaria de la escuela y la docencia.

No obstante, se trata de reivindicar a los sujetos sociales y su construcción.

...ubicados en estructuras objetivadas que no los determinan pero si los limitan, los presionan o los canalizan y que, a diferencia del estructuralismo, sus formas de conciencia o de acción no se desprenden mecánicamente de su situación estructural sino que estas presiones pasan por procesos de dar sentido antes de convertirse o no en acción... (de la Garza .. E., 2009: 27).

Como en este trabajo se pretende interpretar los sentidos y significaciones creadas por los docentes en la enseñanza de la HR y del PC, recurrimos a una metodología ubicada en el paradigma interpretativo hermenéutico, lo cual nos lleva a plantear una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, al uso de la técnica de grupo de discusión y la entrevista en profundidad.

En el primer capítulo reflexionamos acerca de la construcción socio histórico cultural de la región de los Altos y su sede SCLC, sus múltiples relaciones, intercambios, imaginarios, interdependencias, llevadas por la subsistencia colonial de dos maneras de habitar el mundo y la hegemonía del poder regional actual, reafirmada mediante la subordinación, la expropiación, la exclusión y la explotación extraeconómica de pueblos y comunidades indígenas, a beneficio de las gentes de Razón y sus proyectos de modernidad. Las características pluriculturales de la región ponen el acento en las permanencias y cambios particularmente del espacio sede

de SCLC y la confluencia de corrientes migratorias generadas en las últimas décadas hacia allí, así como el arribo de la sociedad de mercado y las políticas educativas neoliberales. En este contexto el municipio de SCLC desde el punto de vista educativo adquiere sus propias particularidades y significaciones como sede de la región Altos.

En el segundo capítulo presentamos a los actores, sus perfiles, características laborales y profesionales, así como las problemáticas que sostienen y el contexto de sus escuelas. Todo ello derivado de la Cédula General de Datos Llenada por los 50 docentes de la AE de las cuatro modalidades de las escuelas secundarias del Municipio de SCLC.

Finalmente en el tercer capítulo damos cuenta brevemente de los considerandos principales teórico metodológicos desde los cuales abrimos la mirada para adentrarnos en la rica experiencia narrada por los profesores, que rebasa con mucho los supuestos iniciales. Asimismo, procedemos al análisis e interpretación de las entrevistas y del Grupo de Discusión (GD), donde mostramos la triangulación e interpretación de la información obtenida, relacionada con la teoría planteada, los comentarios de los participantes, las tensiones institucionales y los supuestos generados en el proceso. Para ello procedimos a la organización de lo recogido en las entrevistas y GD ordenándolas en categorías para su interpretación y comprensión, respetando el anonimato de los participantes.

Cerramos este escrito con las conclusiones en relación a las preguntas problematizadoras de investigación que nos hicimos, los diferentes contextos y tensiones que inciden en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural, y la experiencia de los docentes para producir un sentido a su acción educativa.

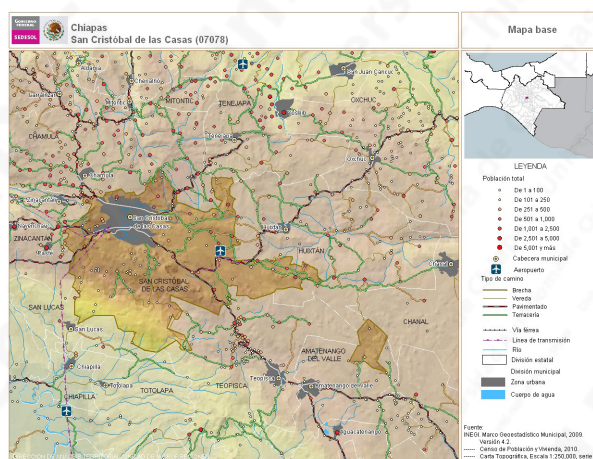
El contenido de este escrito ha sido preparado a partir de la tesis Doctoral *Sentidos de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas de los profesores que imparten la Asignatura Estatal: encuentros y desencuentros en las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas*, sólo que para ello se hicieron varias adecuaciones y modificaciones buscando reducir básicamente su extensión. Por ello fueron excluidos algunos capítulos como el del estado del

arte, la caracterización económico-social de la región y el análisis de las perspectivas institucionales y documentales en que se halla inmersa la AE. El apartado de metodología fue sintetizado y el dedicado a la ubicación teórico conceptual fue reducido a los considerandos necesarios. No obstante, de estos recortes hacemos referencia cuando ello resulta posible.

La realización de este trabajo guarda gran deuda y agradecimiento con muchos autores, profesores e investigadores, familiares y amigos; de manera especial otorgo mi mayor reconocimiento a mi director de tesis Dr. Daniel Hernández Cruz y mi co-director, Dr. Joànn Pagès Blanch, por sus sabios consejos y persistencia para culminar esta investigación. Sin embargo, la versión final es responsabilidad de quien esto escribe. Quedo asimismo agradecido con los profesores y profesoras: Silvia Gómez Cabrera, Javier Zúñiga Martínez, Mairent Hilerio Avecilla, Sonia Hernández Viloa, Luis Alberto Ballinas Moreno, Ciro Salinas Guzmán, Marco Antonio García Castro y todos los docentes que impartían la AE en el municipio de SCLC, de 2013 a 2015. Guardo especial gratitud a la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes y a mis maestros del DER. A mis hijos Oscar, Lila, Luis e Isa mi cariño por su espera y comprensión. A Sarai y mis hermanitos de Puebla gracias.



El Pan, Barrio del Cerrillo, SCLC
(Foto de Carlos Martínez Suárez)



Mancha urbana y rural Municipio de SCLC
(SEDESOL-INEGI, 2009)



Angelus Novus (El ángel de la historia),
1920, PAUL KLEE

CAPÍTULO 1. LA REGIÓN DE LOS ALTOS Y SU SEDE SCLC

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

CAPÍTULO 1. LA REGIÓN DE LOS ALTOS Y SU SEDE SCLC

1.1 Construcción histórico-cultural de una región

La conformación de la región de los Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas (considerada muchas veces sólo como el centro histórico, la cabecera o área urbanizada), está estrechamente interrelacionada con el acontecer de la historia regional chiapaneca y adquiere, en ese complejo transcurrir, las características particulares de una permanente resistencia, cambio y resignificación cultural del mundo indígena ante conquistadores, procesos de colonización y proyectos modernizadores del capital. Este proceso no está exento de irrupciones, rupturas, reacomodos y permanencias; a partir de las cuales el propio grupo dominante de la región, cuyo segmento originario se radicó en su cabecera rectora central político-comercial-administrativa, extendió, acomodó, estructuró y reprodujo -hacia la región de los Altos y más allá- sus formas de control y obtención de ganancias, especialmente extraeconómicas, durante una buena parte de su recorrido histórico.

Las relaciones de intercambio entre estos dos mundos -el indígena y el del colonizador (español, criollo, mestizo) se han modificado permanentemente. Desde el tributo, el repartimiento, la encomienda, el empleo de ciertas fórmulas de esclavismo oculto y el trabajo forzado, hasta el enganche de mano de obra barata indígena, su traslado a las plantaciones de café en el Soconusco, o -en pleno siglo XX- la migración estacional a la segunda cosecha del maíz en la frailesca², el endeudamiento, el despojo y más recientemente la migración transfronteriza. La región de los Altos, con su diversidad, heterogeneidad y formas de producción tradicionales, si bien aparece como una reserva de fuerza humana de trabajo, subsumida y subordinada a los procesos de valorización y reproducción del capitalismo contemporáneo,

² La zona de los altos fue estudiada como zona de reserva de mano de obra desde la década de los 70 (Morales, 1978).

a las políticas institucionales encaminadas a los mercados, a los intereses modernizadores o retardatarios locales, sus actores comunitarios han logrado crear en un largo tiempo una cierta autonomía relativa de sus procesos culturales y productivos (García de León, 1985).

El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas, como Estados Unidos, Japón o Francia, son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 1998: 14-15).

Una de esas políticas modernizadoras se halla en la educación donde la planeación institucional, obedeciendo a patrones nacionales e internacionales de calidad y eficiencia, implanta, sin distinciones, a lo largo y ancho del territorio nacional, criterios, contenidos, finalidades, estrategias y formas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en educación básica, imponiendo tales criterios monoculturales a una región pluricultural, con una historia muy propia, composición y desigualdad social específicas, como la de los Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas, con los resultados conocidos de deserción, reprobación, baja calidad. Este proyecto educativo civilizatorio y castellanizante, intercultural, unidireccional, adoptado desde la creación de la SEP (1920) ha respondido a las necesidades de reproducción y desarrollo del capital nacional³,

³ Al amparo del proyecto de Vasconcelos, que llevaba consigo la propuesta de la Raza Cósmica, el mestizaje y la castellanización como vehículos de modernización del país, fue en estos años cuando se implementó la experiencia de la educación bilingüe en los Altos de Chiapas, seguida en los años treinta por otras experiencias impulsadas por el indigenismo, especialmente en el período de Cárdenas (1934-1940), que culminó en el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940 y la creación del Instituto Nacional Indigenista, INI. Pero al analizar estas relaciones interculturales o más precisamente «interétnicas», se destacó que “estas ocurrían en el marco de las llamadas relaciones «dominicales» o de dominación interna, promoviéndose la estrategia de la escuela como un punto de articulación y vertebración entre la comunidad y la urbe, entre las relaciones productivas comunitarias y el mercado nacional” (Moya, 1998).

independientemente de la política educativa en turno⁴ y, más recientemente, del transnacional, ante la apertura a los mercados, cuando se ha vuelto determinante la participación abierta de organismos reguladores internacionales como la OCDE, el FMI y el BM, que establecen criterios y formas de evaluación estandarizadas y generalizadas para todos los países miembros.

Pensar en los Altos y su cabecera San Cristóbal de Las Casas -indisolublemente ligados en sus relaciones, estructura, materialización, significación, representaciones e historicidad-, implica reflexionar sobre su proceso de conformación, los contextos en que se ha visto envuelta y su relación con el desarrollo histórico de la entidad, siguiendo el hilo de las problemáticas presentadas en esta área en distintos momentos, las respuestas planteadas, las finalidades perseguidas, las delimitaciones y las fronteras establecidas entre los mundos considerados y sus interrelaciones, tal que permiten ubicar y caracterizar el sentido contemporáneo de la regionalización actual de los Altos y el municipio de San Cristóbal, en el ámbito educativo. Se trataría de ver un poco más allá de la necesaria valoración geográfica y económica y circunscribir estos espacios en mutua dependencia, subordinación y cambio permanente.

En ese camino resaltan las diferentes modalidades, características, contenidos, composición, estructura y jerarquía específicos adoptados de acuerdo a las circunstancias para hacer prevalecer el predominio de una cultura y el proyecto modernizador engarzado al desarrollo del mercado y el capital. El establecimiento y delimitación de fronteras son impuestas desde la llegada de los españoles, de acuerdo a los fines de conquista y su justificación civilizatoria cultural, religiosa y social. Son creadas e imaginadas a partir de la lectura de un mundo por completo diferente a la visión entre medieval y renacentista, ambiciosa y humanista que traían consigo en distinta medida

⁴ Los siguientes proyectos educativos hasta la modernización planteada por Salinas de Gortari y aún los correspondientes a los gobiernos panistas, refirieron la aspiración castellanizadora, pese al fortalecimiento de la educación bilingüe y los apoyos a programas emergentes de recuperación y promoción de la lengua materna como fue el caso de CELALI en 1997.

cada conquistador religioso, aventurero y/o militar, que requerían el control absoluto del enemigo terrenal emparentado con el diablo (Wolf, 1977). El espacio ocupado⁵ por los otros formó parte fundamental de esta tarea. La fuerte carga de historicidad que conlleva la conformación y resignificación permanente de la región, nos plantea la necesidad de realizar un breve recorrido por los caminos de esa construcción regional para ubicar los elementos que estructuran su existencia, las posibles permanencias y los cambios, manifestados o no, hoy en el accionar de los sujetos en distintos campos, específicamente de la educación y la enseñanza de la HR y el PC. Al inicio la distribución de los territorios conquistados, especialmente en Chiapas, respondió más a los intereses de la campaña militar y a los enfrentamientos entre sus actores (conquistadores, religiosos y funcionarios), y no en particular a una región geográfica, política o lingüística (Pedrero, 2009).⁶ A medida que ampliaron sus territorios los conquistadores requerían afianzar el cobro de tributos y el control de los indios insumisos, apóstatas, incivilizados, rebeldes,⁷ para ello procedieron a la reducción y reubicación de pueblos, la redistribución de la propiedad a su favor. Los límites fueron demarcados, por medio de una política de congregación de pueblos indios,⁸ de asignación de vestimentas para identificar y homogeneizar la diversidad; del establecimiento de un modelo urbanístico que garantizara la vigilancia; la usurpación, el uso del suelo y el territorio

⁵ Esta área no fue estrictamente geográfica, sino cultural, pues abarcaba más allá de los espacios físicos ocupados por los pueblos originarios y se extendía por los ámbitos de la cosmovisión y la creencia, comprendiendo el imaginario colectivo de los pueblos y las representaciones que desde el principio se forjaron los colonizadores para justificar y excluir al otro de cualquier legitimidad de territorio, propiedad, poder, historia y cultura.

⁶ La delimitación de fronteras y propiedades en la naciente provincia chiapaneca fue establecida en subordinación a esos intereses como se relata en torno a los procesos de empoderamiento militar, gestión colonial e imposición de Diego de Mazariegos (Pedrero, 2009).

⁷ Calificativos asignados que conformaron toda una representación del indio que subsistió hasta la época contemporánea. Bastaría escuchar lo que representan para los denominados auténticos coletos los indígenas (Palacios, 2010). El proceso de discriminación fue perenne, heredado, reconstruido. Así, en 1811 el Consulado de México a las cortes de Cádiz describe al indio como: “perezoso y lánguido, estúpido por constitución, sin talento inventor ni fuerza de pensamiento, borracho, carnal, insensible a las verdades religiosas...con desamor para todos los prójimos” (González Navarro, citado por Bonfil, 1990: 147).

ancestrales, legalizando la expropiación con derechos de conquista, probanzas, títulos nobiliarios, propiedades heredadas, cédulas reales.⁹

La región adquirió la preponderancia de espacio económico para el control de los indios y el cobro de tributos. Con la reducción y congregación de pueblos,¹⁰ cada área fue reorganizada poco a poco, con una cabecera y hasta cinco pueblos alrededor. Estableciendo a la ciudad de San Cristóbal como centro rector de toda la región. La traza reticular de los pueblos, a la manera española, reafirmaba ese control económico, social y cultural (ver Figura 1).

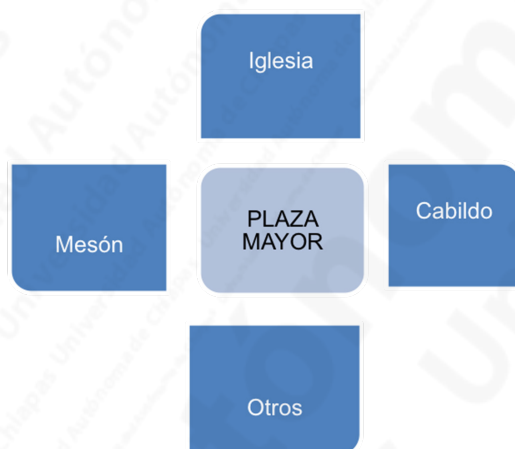


Figura 1. Traza reticular española

⁸ Para los colonizadores “la reducción y congregación de pueblos representaba un mayor control de la producción y el trabajo...(resolver) la escasez de mano de obra...confiscar las tierras indígenas al trasladar a las comunidades dueñas a otras zonas...la posibilidad de sofocar con mayor facilidad las continuas rebeliones indígenas...No fue fácil convencer a los indios para que abandonaran sus lugares de origen y se instalaran en otras zonas...estos grupos de familia estaban sometidos a ciertas obligaciones...a permanecer en los pueblos y no ausentarse sin autorización...Debían pedir permiso para realizar cualquier actividad...” (Bonaccorsi, 1990: 50-52).

⁹ Más adelante se expropiaría a las comunidades indígenas bajo otra razón, la liberal, a través de la Ley Lerdo de 1856. Ejecutada en Chiapas por el gobernador Ángel Albino Corzo... (García de León, 1985).

¹⁰ “Diversas consecuencias presentaron estos cambios en la vida de las comunidades. Se redujo el gobierno indígena a un nivel de aldea...fue desmantelada la jerarquía religiosa tradicional, los frailes apremiaron a los indígenas a convertirse al cristianismo, con la supresión inmediata o la conversión de los antiguos sacerdotes. Sin embargo, la Corona sostenía que los caciques eran señores naturales y en alguna medida por derecho divino y una vez que hubieran comprobado ser vasallos leales a la Corona, debían ser considerados miembros de la nobleza local... a la Corona le convenía... como contrapeso al poderío (de) los colonos...” (Bonaccorsi, 1990: 52).

La distribución, apropiación y posesión del espacio dependió de la jerarquía política y el poder de subordinación. En la ciudad de San Cristóbal se procedió a trazar márgenes que delimitaran la zona del “ellos” y “nosotros”, espacial, física y simbólicamente, es decir, territorial, imaginaria y presencionalmente, mediante el asentamiento regular y urbanísticamente planeado en cuadras por los conquistadores; rodeados de fronteras naturales como fueron los ríos¹¹, humedales y pastizales; dentro de estos “muros” naturales, generar campos alrededor del espacio urbano, en la planicie, para la siembra y la vigilancia de ataques eventuales; además de asentamientos de indígenas cautivos traídos del centro para la conquista¹²; la edificación de monasterios, parroquias, atrios y capillas abiertas para la evangelización masiva, como fortalezas defensivas en lugares estratégicos del área; y, finalmente, las laderas de los cerros, que consideraban protectores pues cualquier invasión de los “otros” sería vislumbrada desde el centro de la metrópoli¹³ (ver Mapa I). Pero hubo un último cerco según Aubry:

Los setenta fundadores inventaron una última defensa insólita. Esta parca población de solteros ofrecía poca seguridad y la convertía en un bocado fácil para los pueblos indígenas hostiles. Por lo tanto, resolvieron en 1529 enviar una comisión a México para importar a doscientas mujeres indígenas. Un siglo después, la estrategia demográfica fue la de preferir a negras y mulatas cuando se importaban esclavos, porque los reproducían gratis. Esta nueva población femenina, última muralla humana, vino a cambiar con el tiempo el destino de San Cristóbal (Aubry, 1994: 311).

¹¹ Se refiere al río Amarillo y Fogótico, en medio de los cuales se había instalado la traza urbana para la habitación exclusiva de los colonizadores.

¹² Mexicanos, tlaxcaltecas y otros pueblos cautivos que fueron asentados en los barrios denominados de Mexicanos, Tlaxcaltecas y otros, en los rumbos del norte de la ciudad.

Esta idea de los cercos defensivos, aparece resignificada hoy bajo una nueva tendencia en los círculos de recientes de asentamientos y concentración de barrios y colonias emergentes en la década de los 70 y 80¹⁴ y en la distribución de las escuelas secundarias en el municipio de San Cristóbal (Ver Figura 2). Por ejemplo, sólo existe una secundaria en el centro histórico (primer círculo) -la del Estado (matutina y vespertina)-, a la cual asisten básicamente hijos de profesionistas y de sectores sociales tradicionales de SCLC, según versión del profesor Irineo¹⁵. Las secundarias ubicadas en colonias en torno a los periféricos -dentro y fuera- (círculos 2 y 3) atienden a otro tipo de población relacionada con labores artesanales, pequeño comercio, de la construcción y otras¹⁶, de origen indígena, inmigrantes –especialmente en el tercer círculo-, llegados en los últimos 40 años.

Las escuelas instaladas fuera de la mancha urbana nombrada aquí área rural, captan una población escolar básicamente de comunidades indígenas. Según versión del profesor Adán antiguamente en el centro también estuvo la Prevocacional (Escuela Secundaria Técnica número Uno)¹⁷ a la cual él asistió, “casi era un tipo seminarismo... (asistíamos) puros coletos, y quizá algunos estudiantes de Teopisca, de Ocosingo, nada más, no ingresaba ningún indígena; verdaderamente, la educación era exclusivamente de ladinos” (comenta emocionado). Después, agrega: “...estábamos como en el tiempo del Calmécac y el Calpulli ¿no?, las mujeres también tenían

¹³ Las insurrecciones indígenas llegarían precisamente de los cerros, de la región de Los Altos en 1712 (tseltal) y 1869 (tsotsil). La de 1994 arribaría de madrugada, de todos lados y de varias culturas indígenas.

¹⁴ Entre otros factores ante la oleada de migrantes indígenas expulsados de sus comunidades por diferencias religiosas, que trataremos más adelante.

¹⁵ (Irineo, comunicación personal, 31 de octubre 2013). De común acuerdo con los participantes sus nombres reales fueron sustituidos por seudónimos.

¹⁶ Adán, comunicación personal, 17 de diciembre 2013.

¹⁷ Esta escuela, según sus comentarios, estuvo fente a la Catedral y fue demolida, “después de más de 100 años”, comenta, “fue formada por sacerdotes y monjas” (Adán, comunicación personal, 17 de diciembre 2013).

poco acceso, pero fue creciendo todo esto de manera que hoy pues estamos hermanados con los indígenas”; sostiene que hoy “...en las escuelas la mayor frecuencia que hay es que son indígenas, en cualquier escuela que hablemos de San Cristóbal.” (EAdán 17 de diciembre 2013).

Ciudad Real fungió al principio como uno de los centros de expansión del dominio español y luego como capital. La ciudad fue poblada por menos de cien españoles, de los cuales la mitad eran encomenderos. Alrededor de la ciudad había un cinturón de barrios habitados por los indígenas que los acompañaron en la conquista: mexicanos, tlaxcaltecas mixtecas y quichés (para nosotros hoy el segundo círculo). La ciudad era gobernada por el cabildo municipal o ayuntamiento español; los encomenderos ostentaban puestos de regidores perpetuos y los dos alcaldes eran elegidos anualmente. Posteriormente, estos puestos estuvieron en manos de un reducido grupo de familias descendientes de los conquistadores [Lenkersdorf citado por (Pedrero, 2009: 92)].

Nosotros hacemos la distinción entre lo que se ha considerado como Ciudad Real¹⁸: Prácticamente sólo el espacio urbano y dentro de él casi exclusivamente el centro histórico, y lo que es el municipio de San Cristóbal, poco visible para la mirada del turismo y de las políticas públicas, que se extiende hoy más allá de los periféricos e incluye los cerros del último círculo de defensa de la ciudad de los conquistadores y el área rural (cuarto círculo), hoy habitados por colonos indígenas migrantes y comunidades tsotsiles y tseltales (ver Figura 2: Distribución de escuelas por círculos).

¹⁸ “San Cristóbal es de las únicas ciudades fundadas por los primeros conquistadores que no dejará de serlo en toda su historia: soñada como ciudad, sigue siéndolo contra viento y marea. Esta antigüedad -y esta voluntad urbana recia- la convierte en ciudad-testigo, cuya continuidad singular despierta el interés en cuanto a los modales de su vida cotidiana” (Aubry, 1994: 305).

El recuento en la conformación de esta región de los Altos y su sede SCLC, requiere de un espacio aparte para historizar sus relaciones, interrelaciones, subordinaciones e imaginarios. Por ello no será objeto de tratamiento en este texto¹⁹. Sólo dejar sentado que SCLC y la región Altos conforman un espacio histórico cultural de interdependencias, intercambios desiguales y marginalidades construidas.

A esta región y su sede llegan, arriban, giran, circulan, aterrizan proyectos, programas, recursos, ideologías, propósitos, sentires provenientes del centro de poder hegemónico nacional y local. A su vez, de esta región emergen resistencias, imaginarios, adecuaciones, apropiaciones; también autonomías; la invención de otro mundo paralelo. Aquí puede reflexionarse sobre el sentido de la resistencia zapatista y la constitución de sus proyectos autónomos de autogobierno, producción, educación, cultura, salud, relaciones interétnicas y comunitarias, desde su historicidad.



SCLC declarado "Pueblo Mágico"

¹⁹ En la Tesis original dedicamos un capítulo a la conformación de la Región sede, que no es posible de reproducir aquí.

1.2 San Cristóbal. Cambios y permanencias

San Cristóbal de las Casas (SCLC) ha tenido una serie de cambios que algunos ubican especialmente durante las últimas cuatro décadas, cuando se presentó, según París Pombo (2000), un proceso que indianizó y reestructuró la forma y el uso del territorio debido a la migración creciente de indígenas a las orillas de la ciudad por problemas religiosos y ante el progresivo agotamiento de los terrenos para los cultivos. En los años 80 se hablaba de 20,000 refugiados en el cinturón de miseria que se empezaba a generar en los alrededores de la ciudad.

En las dos últimas décadas SCLC ha tenido como otras ciudades de la entidad y México un proceso acelerado de modernización socioeconómica y cultural que ha transformado radicalmente su estructura demográfica, su composición étnica y las formas de ocupación del territorio urbano... han crecido los flujos migratorios de las comunidades indígenas hacia los márgenes de la ciudad, han emigrado muchas familias que antes vivían en el centro y se han formado nuevas colonias habitacionales en zonas periféricas (París Pombo, 2000: 90).

Las persecuciones de personas evangélicas y otras adscritas a la teología de la liberación, emergen en la década de los 70, provocando -al inicio de los 80-, las expulsiones de familias indígenas en varias comunidades por motivos sociales especialmente religiosos, y la emigración en busca de mejores condiciones de empleo y vida, hacia los alrededores de la ciudad de San Cristóbal. Es cuando se originan una buena parte de las colonias y ejidos periféricos a San Cristóbal, como La Prudencio Moscoso, La Hormiga, Lindavista, El Cascajal, San José Yashtinin, Mitzitón, La Candelaria, San Antonio del Monte, entre otras, Cfr. (Uribe, 2012), (Pérez, 2012). Con el tiempo ellos conformarían las nuevas colonias y barrios del tercer y cuarto círculo de la mancha urbana de SCLC que venimos dibujando, asentándose en ellos particularmente Telesecundarias.

El proceso migratorio hacia SCLC produjo modificaciones en las actividades económicas, las relaciones sociales y culturales. Al mismo tiempo de la migración masiva “se produjeron otras individuales de niños, jóvenes, hombres y mujeres que se trasladaron a la ciudad ante la necesidad de buscar empleo y educación. Estas migraciones siguen sucediendo a diario de manera silenciosa” (Pérez, 2012: 52).

En este proceso migratorio se dio una redefinición en la ocupación de los nuevos espacios y en las relaciones de producción e intercambio. Así, “una élite indígena (encontró) oportunidades en la explotación de la madera, el transporte urbano y foráneos, el control de los mercados y la venta de artesanías” (Robledo, 2009: 109, citado por Pérez, 2012: 52).

Desde los años 50, antiguos artesanos que vendían en Santo Domingo, dejaron sus comunidades de origen y se instalaron en barrios periféricos. Más recientemente la llegada de extranjeros y pequeños comerciantes venidos del centro desarticuló al grupo criollo que había mantenido el control sobre los espacios comerciales y habitacionales del centro, tal que algunos de ellos emigraron hacia la capital del país o a Tuxtla Gutiérrez (París Pombo, 2000).

Desde el punto de vista de las relaciones comerciales, entre SCLC y los pueblos indígenas hubo intercambios desde siempre, y aunque no en términos de igualdad, dichas transacciones llegaron hasta el siglo XX constituyendo el sustento económico principal de la ciudad.

Entre estos cambios es de señalarse el generado cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI), en los años 50, conformó un centro coordinador en la ciudad, contribuyendo a conformar una élite indígena (maestros bilingües y promotores del INI), quienes adquirieron propiedades en terrenos del municipio. Contradictoriamente, en este periodo, comerciantes y pequeños industriales mestizos exitosos adoptaron rasgos identitarios similares a los de las familias criollas, incluso con mayor énfasis: empezaron a reivindicar una ascendencia española o europea y a recuperar el mito del conquistador civilizatorio. De esta manera, se estable-

cieron relaciones de amistad, compadrazgo y parentesco entre las familias adineradas de los barrios con las del centro, construyendo una identidad “coleta”²⁰, referida étnicamente al término de ladino. Sobre esto resulta significativo que dos de los profesores entrevistados -los únicos nacidos en SCLC- refirieran este término identitario para diferenciarse de los indígenas y extranjeros recién llegados por los cambios generados en la ciudad.

Una de las transformaciones más significativas ocurrió después de 1994, cuando aumentó la migración hacia SCLC proveniente de diferentes áreas de los Altos, del país y del extranjero. Una nueva situación fue la llegada de supermercados, cadena de tiendas y franquicias en los últimos 20 años. El espacio urbano se modificó reafirmando en escala ampliada su vocación turística, asignada por sectores involucrados en esa perspectiva y por las políticas institucionales. Bajo esta mirada, recientemente se le llegó a otorgar el título de “Pueblo mágico”²¹, cuestión que para la profesora Alicia de una escuela ubicada en uno de los barrios marginales del tercer círculo, le hace ver la “importancia del patrimonio cultural de SCLC” (Alicia, comunicación personal, 30 de Octubre 2013) pero no explica las características y repercusiones de esa designación.

Cabe comentar por adelantado, cómo en las entrevistas realizadas a algunos profesores percibimos una construcción de identidad que considera un currículum aditivo folklorizado, al establecer una mirada occidentalizada sobre “los otros” de lo que es importante de esas culturas para la enseñanza del patrimonio cultural de Chiapas, resaltando la construcción institucional

²⁰ La palabra “coleta” es una referencia y autorreferencia de los habitantes de SCLC, en particular de las familias ladinas que llevan varias generaciones viviendo en la ciudad, Cfr. (Pombo, 2000). El término “Indio” fue “impuesto por el colonialismo español, nunca determinó una calidad étnica sino una condición social; la del vencido, la del sujeto a servidumbre por un sistema que lo calificó permanentemente de rústico y menor de edad”. (Ruz, 1991: 262).

²¹ Pueblos Mágicos es un programa desarrollado por la Secretaría de Turismo en colaboración con diversas instancias gubernamentales y gobiernos estatales y municipales, a partir de 2001. Ha sido objeto de distintas críticas particularmente de organismos relacionados con el patrimonio cultural, pues resaltan en esta asignación los elementos valorativos de la comercialización y el espectáculo, en detrimento de la preservación, investigación, difusión y conocimiento del patrimonio cultural tangible e intangible.

sobre la tradicional: trajes, bordados, “bailes regionales”, ofrendas del “día de muertos”, comidas “regionales”, entre otras. Sin embargo, cuando se les mencionó alguna reflexión etnográfica sobre los rasgos simbólicos y de ritualidad que encerraban algunos de los elementos referidos, se manifestaron sorprendidos y con necesidad de conocer más sobre ello.

Sobre estas consideraciones y para reflexionar finalmente en el ámbito de la educación en SCLC, con las transformaciones sucedidas y de acuerdo con París Pombo, todavía hace algunas décadas, SCLC se preciaba de ser una ciudad fundamentalmente criolla. Muchas familias originarias de esta región se mostraban orgullosas de su linaje y proclamaban su ascendencia española. Pero la ciudad se indianizó y la clase política local se reestructuró: “Sin embargo, el discurso político local sigue manifestando algunos viejos estereotipos sobre el indio y, a partir del crecimiento demográfico y de la reestructuración urbana, parecen esbozarse nuevas formas de discriminación y de segregación étnica” (París Pombo, 2000: 90).

Este autor hace ver que en los Altos, el criollismo seguía formando parte del discurso dominante, sustentando posiciones de poder y prestigio entre las familias más acaudaladas de SCLC, lo cual consolidaba y reproducía esas relaciones de subordinación y dominación sistémica en la región. El proceso seguido en la región de los Altos y la ciudad de SCLC, representó en el imaginario sancristobalense, en el de los “auténticos coletos”, el mundo dividido entre los de afuera y los de dentro, resignificando la antigua separación entre el indígena y el mestizo.

Contradictoriamente, en las entrevistas levantadas entre los meses de noviembre-diciembre de 2013, los profesores reiteraron en casi todas las escuelas de los barrios y colonias localizadas dentro y fuera de periféricos en la mancha urbana, la asistencia de alumnos indígenas que aún hablaban la lengua para comunicarse entre ellos “de manera silenciosa y separada” en aulas, corredores, momentos especiales, como un signo particularmente de

resistencia ante el mundo ladino. Pero, “ante preguntas de los profesores a estos alumnos de si hablaban lengua indígena, la respuesta cotidiana fue: no”. (Adán, comunicación personal, 17 de diciembre de 2013).

Por otro lado, de los 50 profesores que imparten la AE en 30 secundarias del municipio de SCLC, cuatro son originarios de allí. Uno de ellos, el profesor Irineo con 31 años de servicio, labora en la única secundaria del centro (turno matutino y vespertino), aunque realmente él nació en un pueblecito oaxaqueño:

...por azares del destino, yo nací más bien en el Estado de Oaxaca en un lugar muy pintoresco que se llama Temascal, Temascal Oaxaca, también conocido como San Miguel Soyaltepec, perteneciente a Tuxtepec en Estado de Oaxaca; pero, pues allá se conocieron mis padres, mi mamá es... era de San Cristóbal, mi papá es del Estado de Veracruz y como le decía hace ratito, por azares del destino, llegaron a laborar ahí en ese lugar, ahí se conocieron y ahí nací yo, pero a los tres años y medio aproximadamente de edad, me trajeron para acá y desde ese entonces yo estoy en San Cristóbal...prácticamente ya me considero sancristobalense...(Irineo, comunicación personal, el 31 de octubre de 2013).

Esta forma de asumir la identidad es característica de la gente que llegó temporalmente y se quedó de manera permanente. Otro modo de algunas regiones de Chiapas, como en la frontera, es cuando dicen ser de Tapachula cuando en realidad son de alguno de los municipios periféricos o lugares más pequeños pegados a la línea. Otro ejemplo, es el de los mestizos llamados caxlanes o ladinos²² que nacieron o viven en la región de Altos pero dicen ser de

²² Ver apartado 1.5 San Cristóbal: cambios y permanencias.

SCLC. El caso del profesor Irineo adquiere significación especial y resulta paradójico, si pensamos en la insistencia de autenticidad de apellidos, blasones y alcurnias, tan defendida por los “auténticos coletos” y lo que ha sido la intervención educativa en el municipio y la ciudad a cargo de cientos de mentores ajenos a ésta; “extranjeros”, en la educación básica y la enseñanza a indígenas, mestizos, pero también de los herederos de esas familias coloniales que estudian hoy en escuelas oficiales. A partir de los informes proporcionados por los profesores entrevistados se pudo saber que los alumnos de mayores recursos de SCLC asisten a la Secundaria Número 1 del Estado del centro o a la Técnica 1, hoy ubicada en el segundo círculo pero originariamente establecida en el primer círculo.

1.3 La región educativa Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas (Municipio)

En 2010 cuando Chiapas ocupó el primer lugar en analfabetismo con el 17.8% y el promedio a nivel nacional era del 11%, en los Altos se elevó hasta el 26.8%, constituyéndose en la región con mayores índices de atraso y marginación respecto al resto de las regiones de la entidad. Sin embargo, en este mismo año, el municipio de SCLC alcanzó el 17.74%, ubicándose aproximadamente en la media estatal. Los indicadores generales educativos para este año pueden observarse en el siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1. Indicadores educativos 2010

	NACIONAL 2010	CHIAPAS 2010	Lugar entre las demás entidades	Región Altos 2010	Municipio de SCLC
Analfabetas 10 A 14	11%	17.8%	PRIMERO	26.8%	17.74%
Asiste a la escuela 5 A 14	94%	89.4%	ÚLTIMO	78.92%	
No asiste 5 A 14	6%	10.6%		21.08%	
Instrucción posprimaria 15 y mas	63.5%	44.9%	ÚLTIMO		47.77%
Grado promedio Escolaridad	8.6	6.7	ÚLTIMO	4.55	8.3

Secundaria:					
Cobertura	95.11%	86.2%	27°	70.39%	74.07%
Absorción		92.1%	32°	72.55%	93.18%
Deserción	5.6%	4.5%	14°	4.12%	5.34%
Eficiencia terminal	82.9%	78.3%	20°	74.21%	78.15%
Reprobación					13.9%

Fuente (CEIEG-INEGI, 2011), (INEGI, 2011), adaptado Sánchez Daza

En este cuadro podemos observar que en los Altos (en 2010) se concentró el 21.08% de población que no asiste a la escuela (10.6%), es decir, un poco más del doble de porcentaje de la entidad. En los indicadores de cobertura, absorción y eficiencia terminal del nivel de secundarias la región aparece por debajo de las tasas de rendimiento promedio del estado, lo cual indica una situación aguda en la permanencia escolar en este nivel, aunque la tasa de deserción esté por debajo de la media estatal.

El municipio de San Cristóbal de Las Casas, tuvo en este año el 93.18% de absorción escolar y sólo el 74.07% de cobertura, lo cual coincide con la opinión de la inmigración de jóvenes indígenas de los Altos a la ciudad para continuar sus estudios posprimarios, e incide en el incremento poblacional en los alrededores de la ciudad y el aumento del subempleo entre jóvenes indígenas de diferentes pueblos o en labores del comercio informal, etc.

El nivel de instrucción posprimaria en la cabecera de la región apenas se elevó al 47.77%, es decir, menos de la mitad de la población tenía en este año estudios de secundaria; lo cual coincide con el grado promedio escolar que asciende a 8.3 años (casi lo doble de la región de 4.55%), y, significativamente, dos grados por encima del promedio estatal; lo cual ratifica la atracción de la ciudad como centro de aspiración educativa a nivel básico y la cada vez menor posibilidad de continuar los adolescentes en sus lugares de origen, en sus municipios de los Altos.

No obstante, el promedio de deserción en San Cristóbal fue de 5.34%, siendo más alto que el promedio de la región y el estatal. Algunos profesores relacionan esta tasa con la emigración interregional o transnacional (caso de Mitzitón)²³. También está relacionado con la incorporación a la mano de obra laboral en la zona, el fracaso escolar y el choque de dos culturas.

Por otro lado, aunque se mantiene con mayor cobertura (74.07%) y eficiencia terminal (78.15%) que la media regional, en ambos casos es significativo que aproximadamente la cuarta parte de la población estudiantil no terminó la secundaria y no alcanzó a ser cubierta por las escuelas de este nivel, respectivamente.

Resulta sobresaliente para este año de 2010 que Chiapas ocupe el primer lugar en analfabetismo y el último a nivel nacional en asistencia a la escuela (de 5 a 4 años), en instrucción posprimaria, grado promedio de escolaridad y absorción en la secundaria. Ratificando el permanente atraso de la región en relación al país. Por su parte, en 37 escuelas secundarias en 2011, se atendía en el municipio de San Cristóbal a un total de 10,368 alumnos (5,391 hombres y 4,765 mujeres), hablantes de diferentes lenguas particularmente español, tsotsil y tseltal, originarios de diferentes municipios de los Altos, del propio municipio y de reacomodos en la ciudad, algunos debidos a asuntos religiosos. En este año ubicamos una serie de variantes religiosas resultado de 40 años de nuevas evangelizaciones y expulsiones de las comunidades de los Altos. De esta manera el mosaico multicultural se había extendido por todo el municipio.²⁴

²³ En entrevista con los profesores Ivan y Aarón comentaron de la situación de sus alumnos egresados y sus labores migratorias: "Bueno. Generalmente se dedican al cultivo de papas y otras actividades que... se puede decir la, la migración...es una actividad...tienen ingresos...(es) principalmente a los Estados Unidos. Cada año se van y regresan. Por lo general van jóvenes de 15 años, entre 15 años y máximo 30. Regresan después de 10 años" (Ramón, comunicación personal, 18 de diciembre de 2013).

²⁴ Para el censo de 2000, la población católica de la región alteña representaba 64.3% de la población mayor de 5 años, mientras que la no católica ascendía a 21.6 por ciento (Robledo, 2005: 516).

...las iglesias que se establecieron fueron de corte histórico, caracterizadas principalmente por congregaciones presbiterianas, nazarenas y bautistas con tendencia a la manifestación discreta de la fe consistente en la ausencia de movimientos corporales bruscos, danzas extáticas y lenguas “angelicales”. Posteriormente, en la década de 1950 se asentaron iglesias de estilo pentecostal con una marcada tendencia a la interpretación literal de la biblia y disputas por la obtención del poder eclesial; finalmente, en la década de 1970 nacen asentamientos de iglesias bíblicas no evangélicas o para-cristianas representadas por religiosos adventistas del séptimo día, mormones y testigos de Jehová: el elemento de identificación principal radicó en la utilización de textos alternativos a la biblia tales como los manuscritos teológico-filosóficos de Helena White y su célebre texto El conflicto de los siglos, así como la profusa difusión de la revista Atalaya, vehículo que había de sustentar la ideología de los testigos de Jehová (Robledo, 2005: 145-146).

A finales de la década de 1980 se identificó claramente la conformación de un corredor de expulsados que comprendía toda la parte norte del anillo periférico que demandaron servicios educativos de educación básica. Pero también se abrieron frentes de colonización en el área rural donde emergieron particularmente telesecundarias. La ciudad se convirtió en la productora de trabajo, que empleaba parcial o temporalmente a los inmigrantes en diferentes sectores económicos, por lo cual San Cristóbal se convirtió en uno de los principales centros de vivienda y de creación de empleo, formal e informal. La mayoría de los recién llegados se dedicaron al pequeño comercio, a diversos oficios como los de peón, jardinero, barrendero, etcétera. (Robledo, 2005).

Llama la atención la distribución de las escuelas secundarias en la región Altos que se ubican de acuerdo a su modalidad, zona escolar y supervisoría de la manera descrita en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Ubicación Escuelas secundarias región Altos por modalidad, zona escolar y sede de supervisión 2010

	MODALIDADES	Sector	Núm Zona escolar	Núm Municipios	Sede Supervisoría	Núm escuelas
Región V Altos tsotsil tseltal	TELESECUNDARIA	04	005	9	SCLC	26 24
			012	1	SCLC	3
			028	9	SCLC	32 27
			052	7	SCLC	14 14
			055	7	SCLC	18 15
			062	2	SCLC	4
			064	1	SCLC	1
			065	1	SCLC	1
			072	6	SCLC	17 13
			073	7	SCLC	14 14
	074	1	SCLC	1		
	GENERALES SEE SCLC, Chanal, Teo- pisca, Zinacantán		007	4	SCLC	15 9 ofic
	TÉCNICAS		07	9	SCLC	11
			12	7	SCLC	12
		17	4	SCLC	12	
		18 reciente creación				
GENERALES SEF SCLC, Oxchuc, Comitán, Socolte- nango		06	4	SCLC-COMITÁN	7	
TOTAL Región Altos	4 MODALIDADES	I Sector	17 Zonas escolares			178 171 Escuelas

Fuentes: (INEGI, 2011), (CEIEG-INEGI, 2011), documentos SEP-Chiapas. Adaptación propia

De este cuadro desprendemos que todas las modalidades y zonas escolares abarcan diferente número de municipios de los Altos, pero, lo que resulta significativo, es que todas tienen su sede de supervisión en SCLC. Aunque las escuelas de las diferentes modalidades aparecen distribuidas en diferentes municipios. Sólo en SCLC coinciden las cuatro modalidades. Las secundarias federales y estatales sólo tienen una zona escolar en la región. Las técnicas están distribuidas en tres zonas²⁵ en los Altos, cada una de ellas tiene una escuela ubicada en SCLC (ver Cuadro 2).

En el caso de las Telesecundarias, de las 11 zonas escolares establecidas en los Altos sólo siete de ellas tienen escuelas en SCLC. Cabe el señalamiento de que algunas de esas zonas no presenciales en SCLC sólo abarcan una escuela (ver Cuadro 2). Ninguna de las 11 zonas cubren los 17 municipios de la región. En algunos municipios coinciden varias zonas, aunque no en la misma localidad. En total hay 17 zonas escolares en los Altos y 178 escuelas. La razón de esta zonificación sería objetivo de otra investigación.

Resumiendo nuestras reflexiones entorno a la región Altos y su sede SCLC (municipio) podemos decir: la resignificación de la ciudad de SCLC y sus círculos de desigualdad sólo representa una parte visible de una regionalización construida por las relaciones entre los mundos descritos anteriormente, donde se reúne una conglomeración de contextos en un espacio-tiempo, que en el caso de nuestro objeto de estudio (los sentidos que construyen los profesores en la enseñanza de la AE) conjunta varias características dinámicas y cambiantes, que llegan, descienden o emergen y se resignifican allí:

- Trayectoria de los profesores para llegar a alguna de las escuelas de los círculos de SCLC (con entradas y salidas por cadena de cambios);
- migración de personas para habitar en alguno de los círculos de SCLC;

- viajes de alumnos para ir a la escuela desde diferentes barrios y colonias;
- diferentes composiciones lingüísticas, culturales y económicas en el municipio de SCLC;
- educación homogénea nacional que desciende hasta las aulas pluriculturales del municipio;
- historia regional y patrimonio cultural normadas desde el centro (programas, acuerdos, reformas);
- los significados de los profesores contruidos en su formación docente o profesional en torno a la historia;
- las identidades contruidas en torno a la pluriculturalidad, el estado nación y la “identidad nacional”;
- historia de vida profesional de los profesores en recorridos por escuelas de la misma región;
- cambios urbanos, económicos y giros de empleo (globalización);
- interculturalidad unidireccional: medios, tv, radio, internet, celulares, escuelas, migración, giros comerciales.



Crecimiento suburbano SCLC, Círculo 3, vista desde San Antonio del Monte (MASD)

UNIVERSITY OF



AUTO

CAPÍTULO 2. ACTORES, PROBLEMÁTICAS Y ESCENARIOS

UNIVERSITY OF



AUTO

CAPÍTULO 2. ACTORES, PROBLEMÁTICAS Y ESCENARIOS

2.1 Los actores sociales

Los sujetos de esta investigación son 50 Profesores que imparten la AE en 30 escuelas secundarias ubicadas en el municipio de San Cristóbal de Las Casas (SCLC), en sus diferentes modalidades: Federales, Estatales, Técnicas y Telesecundarias. De acuerdo a los datos recogidos mediante una cédula aplicada en mayo de 2013, estos docentes tenían una edad promedio de 45.6 años y una antigüedad promedio en el servicio de 19.7 años, siendo la edad más reciente de seis y la más antigua de 33. Los más jóvenes se ubican en las Telesecundarias, que conforman el mayor número de escuelas y profesores encargados de la asignatura en el municipio. En términos generales la cantidad de hombres y mujeres está equilibrada, pues imparten la AE 50 y 50 %.

Tomando en cuenta las dos grandes reformas educativas de 1992 y 2001, de todos estos profesores, sólo el 36 % ya laboraba cuando se dio el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, documento fundamental pues, a partir de él, la educación histórica recobró su lugar en el plan curricular de secundarias -después de dos décadas-, en sustitución de las denominadas Áreas de Conocimiento, y apareció, un año después, la Asignatura Opcional Estatal (AOE), ubicada en el tercer grado (SEP, 1993). No obstante, hasta 2001 se introdujo en esa AOE el Campo Histórico Cultural -considerando los temas de historia, geografía y patrimonio cultural de la región o de la entidad (SEP, 2001)-, cuando la casi totalidad de los profesores actuales de secundarias de SCLC ya laboraban, por lo cual vivieron y asumieron esas modificaciones, aunque no hayan estado necesariamente a cargo de tal asignatura.

Las reformas modernizadoras establecidas para la escuela secundaria, que incluyen a la Historia Nacional y a la Asignatura Estatal, han trascendido varios sexenios y adoptado diferentes determinaciones con implicaciones en su enseñanza, su adopción en espacios regionales y el sentido que el docente construye en su enseñanza. Uno de los profesores más antiguos de las secundarias de SCLC recuerda que “representó un reto” el virar de las Áreas de Cono-

cimiento a las Asignaturas, cuestión que resolvió con “lo que tenía”²⁶ de la forma de enseñar anterior en materiales y experiencia, es decir con el modelo y documentos tradicionales.

Un indicador de esta situación es el proceso paulatino que ha llevado la normativización de la hoy llamada Asignatura Estatal, pues a pesar de que su decreto formal de constitución como AOE fue en 1993 (SEP, 1993), los primeros lineamientos y actualización de esa AOE aparecieron 1995 (SEP, 1995), pero sus criterios y orientaciones surgieron hasta 2001 (SEP, 2001), cuando fueron establecidos los Campos Temáticos opcionales (para todas las entidades federativas) y especificado el llamado “Histórico-cultural” con los subtemas de “Historia de la entidad”, “Geografía de la entidad” y “Patrimonio cultural de la entidad”, para todo el país. Los Lineamientos Nacionales de la ahora llamada Asignatura Estatal se establecerían en 2006 (SEP, 2006) y el registro formal de cada entidad de los programas adoptados se instituyeron en el Catálogo Nacional 2010 (SEP, 2010).²⁷

Estas determinaciones institucionales, cambios y reformas, así como el proceso mismo de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en las escuelas secundarias del municipio de SCLC, están situados en un contexto de diversidad cultural regional²⁸, de desigualdad creciente²⁹, pero también, de manera específica, en un conjunto de

²⁶ Entrevista al profesor Isidro el 31 de octubre de 2013.

²⁷ En el caso de Chiapas fueron cinco los Programas registrados: Chiapas, espacio y tiempo: Equidad: Hacia una sexualidad responsable y tres sobre lengua y cultura indígena (tsotsil, tseltal y cho'ol), vigentes para el periodo 2010-2011-2102. Sobre ello hablaremos más adelante.

²⁸ Según el INEGI (2010), en Chiapas, el 23.8 % de la población habla una lengua indígena, es decir un millón 209 57 personas de 3 años o más. Las lenguas maternas que se hablan de acuerdo al Catálogo del INALI (INALI, 2008) son: lacandón, ch'ol, tseltal, tsotsil, k'anjob'al, akateko, jakalteko, qatok, chuj, tojolabal, teko, mam y zoque en diferentes proporciones y lugares de la entidad. Este catálogo no incluye otros grupos de la sociedad chiapaneca provenientes de Europa y Asia.

²⁹ Con base en datos del INEGI (2010), CONAPO (2010) y SIPAZ (2010), Chiapas ocupa el segundo lugar en grado de marginación a nivel nacional, precedido por Guerrero y seguido por Oaxaca. Tiene 48 municipios con comunidades en la categoría de muy alta marginación y 39, en situación de alta marginación, los cuales se ubican principalmente en los Altos y la Selva. Un 55.05% de la población chiapaneca vive en municipios con estas características y nada más dos municipios son de muy baja o baja marginación. El 17,8% de la población general chiapaneca de 15 años o más no sabe leer ni escribir. El 39,2% de la población indígena que tiene 15 años o más es analfabeta. El 45,78% de la población económicamente activa ocupada (PEAO) gana hasta un salario mínimo.

transformaciones estructurales, nacionales, locales e internacionales, propias de los procesos de globalización, relacionadas con las continuas innovaciones en las formas y relaciones del trabajo, de las mercancías y del capital, a consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de la información/comunicación, así como de la constitución de la economía global y de transformación cultural (Castells, 1994).

Las tensiones generadas a partir de este contexto, junto a las conformadas desde la escuela, la comunidad, la región, los documentos y orientaciones institucionales; las aspiraciones y actuaciones de los adolescentes-alumnos de las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas; y las construcciones que emergen de la formación del profesor para esta enseñanza y de su experiencia de vida docente, constituyen el marco de las acciones, de los significados y sentidos de esa enseñanza, en una lógica que integra las diferentes dimensiones de lo macro y micro, en un proceso dialéctico y hermenéutico del mundo de vida profesional y la realidad del profesor en la enseñanza de la AE -de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas-. En ello distinguimos tres aspectos “de mutua interdependencia y relativa autonomía: el individuo, el grupo cultural y la colectividad humana” (Pérez Gómez, 2004: 40).

Esta lectura adquiere relevancia pues los profesores de la AE en San Cristóbal de las Casas -con una formación profesional adquirida en instituciones de educación superior con características monoculturales- se constituyen en actores sociales de la educación en un contexto pluricultural, lleno de transformaciones que interrelacionan a la localidad con las problemáticas de la entidad, lo nacional e internacional, en una región en permanente autoconformación, construyendo con sus acciones, imaginarios, intereses, aspiraciones, posturas, resistencias y adecuaciones, un espacio delimitado por su profesión de enseñar historia regional y patrimonio cultural en una realidad concreta, la del municipio de SCLC.

2.2 Problemáticas y escenarios

A continuación expongo el análisis de los resultados de la cédula de datos generales llenada por 50 docentes de la AE del municipio de San Cristóbal de Las Casas. Fue aplicada durante los meses de febrero, marzo y principios de abril de 2013 a cinco secundarias estatales, cuatro federales, cinco técnicas y 16 telesecundarias, distribuidas en el municipio.

Cuadro 3. Profesores de AE por sexo, edad y antigüedad promedios

No. de Escuelas	Modalidades	No. de Profesores	Hombres	Mujeres	Edad Prom	Antig Prom
5	Secundarias Estatales	7	3	4	43.2	13
4	Secundarias Federales	8	6	2	47.5	24.2
5	Secundarias Técnicas	8	4	4	49.2	22.8
16	Telesecundarias	27	12	15	42.8	19
30	TOTAL	50	25	25	45.6	19.7

La población de los 50 profesores está distribuida según la modalidad y el número de escuelas, edad y antigüedad promedio, tal que resalta la diferencia del número de escuelas y profesores de las telesecundarias en relación a las de las otras modalidades, que tienen más antigüedad y tradición en las áreas donde se ubican, pues las telesecundarias tienen un tiempo menor de creación (Cuadro 3).

Como se podrá observar en este Cuadro 3, la distribución por sexo en las escuelas del municipio está equilibrada. Aunque resaltan las federales al tener el triple de hombres en comparación al de mujeres. La edad promedio marca una tendencia a la madurez, siendo los más jóvenes los docentes de las telesecundarias (42.8 años en promedio) y de las estatales (43.28 años), que poseen una edad menor al promedio general de 45.75 años.

La antigüedad promedio global de los profesores en el servicio asciende a los 20.25 años, aunque ésta considera todos los promedios y antigüedades, desde los más antiguos, con 33 años de permanencia, hasta los de seis.

De acuerdo al Cuadro 4, los profesores con mayor antigüedad laboral (33 años) y promedio de 24.2 años de servicio, se concentran en las secundarias federales. Las secundarias estatales por su parte registran a los profesores con menos años de servicio (seis), así como el promedio más bajo (13 años). Esta situación se repite con el mayor número de años de estancia en la región de Los Altos equivalente a 33 años para federales, aunque el mayor promedio lo obtienen las telesecundarias con 14.1 años.

Si se observa en el Cuadro 4, la relación entre antigüedades mayores de región y zona, veremos que hay una diferencia de ocho años en las federales, que puede expresar la movilidad recorrida por estos profesores en diferentes zonas de Los Altos antes de llegar a las escuelas que están en el municipio de San Cristóbal. En los casos de estatales, técnicas y telesecundarias prácticamente es equivalente la temporalidad en la zona y la región. En los promedios generales comparativos de permanencia en región y zona hay una diferencia de dos años en cada caso a favor de la ubicación en la región, excepto en las estatales donde la antigüedad en la zona y la región es prácticamente la misma.

En relación a los acuerdos, reformas y lineamientos educativos que implicaron modificaciones de la AE y con base en los datos obtenidos en la misma cédula sobre antigüedad en el servicio: sólo dos de los ocho profesores de las secundarias del estado, cinco de los ocho de las federales, cuatro de los siete de las técnicas y seis de los 22 de telesecundarias vivieron los cambios generados desde 1992 por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuando la educación histórica volvió al currículum de secundarias, y apareció, un año después, la AOE, ubicada en el tercer grado (SEP, 1993).

Cuadro 4. Antigüedad

MODALIDAD	Servicio	Región Altos	Zona	Escuela	Dando Historia México	Dando Historia Universal	Dando Asignatura Estatal
Estatales							
Máxima	27	27	27	27	23		7
Mínima	6	1	1	0.5	3		0.5
Promedio	13	10	10	9.07	9.7		4.5
	Más Bajo			Más alto			
Federales							
Máxima	33	33	25	25	20	9	15
Mínima	16	1	1	1	1	3	1
Promedio	24.2	11.8	9.8	8.8	9.4	7.3	4.7
	Más alto						Más alto
Técnicas							
Máxima	31	17	17	10	10	19	10
Mínima	11	3	1	1	4	2	1
Promedio	22.8	9.16	7.5	5.7	7.3	6.5	4.7
				Más Bajo			Más alto
Telesecundarias							
Máxima	31	30	30	26	17	6	6
Mínima	12	0.5	0.5	0.5	3	2	0.5
Promedio	19	14.1	12.8	8	8.3	4	3.5
							Más bajo

Por otra parte, sólo dos profesores con mayor antigüedad en el servicio de la secundaria del estado y la totalidad de los profesores de secundarias federales, técnicas y telesecundarias (pues tienen más de 12 años de servicio) laboraban en 2001, en el contexto de la llamada AOE, cuando se dio la introducción del Campo Histórico Cultural, con los temas de historia, geografía y patrimonio cultural de la región o de la entidad (SEP, 2001).

En 2006 el Acuerdo 384 estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (SEP, mayo 2006), el cual especificó, para la ahora denominada Asignatura Estatal,

un espacio curricular de tres horas a la semana en primer grado. En este mismo año se publicaron los nuevos lineamientos de la AE (SEP, septiembre 2006) determinando cuatro campos, de los cuales, el primero, se subdividió en tres temas: Historia, Geografía y Patrimonio Cultural y Natural. En relación a esta reforma y según los datos proporcionados en la Cédula, en torno a la antigüedad que tienen de impartir la AE, la mayoría de los profesores de San Cristóbal de las Casas no experimentaron este cambio de la asignatura, pues poseen menos de siete años impartiéndola. Sólo un docente de las estatales, otro en las federales y tres más en las técnicas, alcanzan siete y más años de antigüedad en ella.

Los nuevos lineamientos nacionales para la determinación de la Asignatura Estatal en las Entidades (SEP, 2009), llevó en Chiapas a establecer en 2010, tres programas distintos y/o alternativos registrados en el Catálogo Nacional de Programas (SEP, 2010). Sin embargo, con base en la información proporcionada por los profesores de AE en la Cédula, realmente sólo operó el de CHET.

Esta vivencia del nuevo programa de CHET la atravesaron menos de la mitad de los profesores actuales de la AE de las escuelas del municipio de SCLC, pues si bien en las estatales seis de los ocho tienen más de tres años de experiencia dando la materia; en las federales sólo tres de ocho; en las técnicas tres de siete y en telesecundarias siete de 22. Sobresale un caso (de secundarias técnicas) que tiene 33 años de servicio, 25 de permanencia en la escuela y sólo un año dando AE.

La AE realmente impartida en el ciclo escolar 2012–2013, según la información obtenida entre febrero–marzo de 2013, variaba según la modalidad de escuela. En las estatales y técnicas se daba CHET. En federales y telesecundarias patrimonio cultural y natural de Chiapas (ver Cuadro 5).

**Cuadro 5. Asignatura Estatal impartida ciclo 2012 – 2013
Febrero–marzo 2013. Resultados de la Cédula**

MODALIDAD	ASIGNATURA ESTATAL VIGENTE (Cédula aplicada)	OBSERVACIONES
Secundarias Estatales	CHET	
Secundarias Federales	Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas	
Secundarias Técnicas	CHET	Uno da Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas
Telesecundarias	Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas	Sólo en El Relicario y la Florecilla dan CHET Una profesora “sólo da consejos” por problemas de alumnos y otros dos acaban de cambiar a equidad

Cabe agregar que en febrero de ese año, la Coordinación Estatal de la AE impartió durante dos días, cursos de capacitación sobre equidad a profesores de Telesecundaria, para que los profesores (según su propia versión) eligieran, entre:

- CHET
- Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas
- Equidad, hacia una sexualidad integral en Chiapas; o Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria; o Equidad, género y sexualidad
- Geografía e Historia de Chiapas
- Nuestra lengua y cultura en existencia, nosotros los choles de Chiapas; o Así somos los totsi-les de Chiapas; o Aprendamos la lengua y la sabiduría del mundo tseltal de Chiapas

CUADRO 6. Perfiles formación docente

Modalidad	C. Sociales	Sociología	Economía	Educación	Pedagogía	Profr. Primaria	Derecho	Psicología Educativa
Estatales				2	2		1	
Federales	6						1	
Técnicas	3	2	1		1			
Telesec	1			1	3	1		3
TOTAL	10	2	1	3	6	1	2	3

En relación a los perfiles profesiofráficos de los docentes de la AE encontramos con base en el Cuadro 6 que:

- No hay profesores con formación disciplinar en historia y su enseñanza.
- Con un perfil en ciencias sociales en nivel Normal sólo hay 10 docentes, es decir el 20 %, de los cuales:
 - ✓ Seis están en Federales de los ocho que son en esta modalidad
 - ✓ Tres se ubican en Técnicas de los ocho existentes
 - ✓ Uno labora en Telesecundarias de los 22 que hay
 - ✓ Ninguno está en Estatales de los siete en esta modalidad
- En la formación relacionada con la historia o próxima a ella desde otra disciplina social hay 14, es decir el 31.1 %. Considerando en este grupo a la Sociología, Economía, Educación, Pedagogía, profesor Primaria, Derecho.
- Con un perfil en otras áreas, fuera o lejos de la historia como disciplina, existen 16 profesores, es decir el 35.5 % (psicología educativa, psicología, español, matemáticas, telesecundaria, agronomía, ciencias naturales). No contestaron cinco, es decir el 11.1 %.

Docentes de AE en secundarias de SCLC

Psicología	Español	Matemáticas	Tele Sec	Agronomía	C. Naturales	Contador	NO ¿?	TOT
1							1	7
							1	8
							1	8
3	2	3	2	1	4	1	2	27
4	2	3	2	1	4	1	5	50

Cuadro 7. Egresados de escuelas formadores de docentes e IES

No. esc	Modalidades	No. profesores				
		Total	De escuelas formadoras de docentes EFD	De Instituciones Educación Superior (IES)	No se sabe	% EFD
5	Secundarias Estatales	7	1	6		14.2 %
4	Secundarias Federales	8	7	1		87.5 %
5	Secundarias Técnicas	8	3	4	1	37.5 %
16	Telesecundarias	27	19	7	1	70.3 %
30	TOTAL	50	30	18	2	
		100 %	60 %	36 %	4 %	

Por otra parte, el porcentaje de los profesores egresados de escuelas formadoras de docentes llega al 60%. El mayor porcentaje de ellos se ubica en las telesecundarias. El resto (36%) son egresados de otras IES (Cuadro 7).

La formación docente en posgrados apenas llega al 28.8% con grado de maestría, concentrándose estos maestros en las telesecundarias (ver Cuadro 8). El 53.8 % de ellos, realizó sus estudios en instituciones oficiales y el 46.2 % lo hizo en instituciones privadas de la entidad. Las especialidades giran en torno a la educación (administración, psicología, docencia, ciencias de la educación).

Cuadro 8. Niveles de egreso

No. Esc	Modalidades	Total Profesores	Con Licenciatura	Con Maestría	Con Doctorado	No Contestaron
5	SECUNDARIAS ESTATALES	7	4	2	1	
4	SECUNDARIAS FEDERALES	8	8			
5	SECUNDARIAS TÉCNICAS	8	6	2		
16	TELESECUNDARIAS	27	13	11		3
30	TOTAL	50	31	15	1	3
	TOTAL %	100 %	62 %	30 %	2 %	6 %

Respecto a los libros de texto empleados como apoyo o consulta de los alumnos, los profesores respondieron a la pregunta en la Cédula de diversas formas, haciendo énfasis en la ausencia de libros, textos, folletos, copias y/o materiales disponibles. Las referencias bibliográficas indicadas a veces no se refieren incluso a la AE que están impartiendo. Los textos mencionados, cuando respondieron a esta pregunta nombrándolos, fueron el de *Chiapas, espacio y tiempo*, del profesor Antonio Velasco Palacios (Velasco, 2009) o el del cronista de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, licenciado y maestro en administración pública, Marco Antonio Orozco Zuart (Orozco, 2010). Otros se refieren a textos como *Chiapas. El hallazgo de un tesoro* de Fallena y Salazar (Fullan, 2002); o al de *Patrimonio Cultural de Chiapas* producidos en años anteriores (por los mismos maestros Orozco, Velasco y Valdovinos)³¹; o a textos sobre Chiapas elaborados para primaria; o a “monografías”, “copias”, o “INEGI”.

Sobre los textos de apoyo y consulta para el profesor prácticamente señalan los mismos que los de los alumnos, remarcando también la falta de material. No obstante agregan, eventualmente: revistas, folletos, videos, internet, o incluso “ruinas arqueológicas”, así como mencionan el “plan y programa de la AE”.

A la pregunta -en la cédula- de los tres problemas por los cuales considera el docente atravesada la enseñanza de la AE, los profesores mencionaron 33 problemáticas distintas, pero cercanas, que podemos agrupar en siete bloques, tomando en cuenta el asunto central nombrado:

- Texto: 24 menciones
- Material, medios, apoyos: 20
- Asignatura 12

³¹ Aquí omitimos el análisis de contenido registrado en un apartado especial de la Tesis original sobre estos textos por razones de espacio.

- Indiferencia alumnos: 12
- Contexto del alumno: 11
- Estructura y organización escolar: 7
- El docente: 6 menciones

De los problemas más frecuentes mencionados están:

- Falta libro de texto 21
- Falta de material didáctico y audiovisual 12
- Cambios constantes en la asignatura 7
- Falta de capacitación de docentes 5
- Pocas horas para la AE 5
- Falta información, folletos, revistas, Internet 5
- Falta de interés (participación) del alumno en historia 5

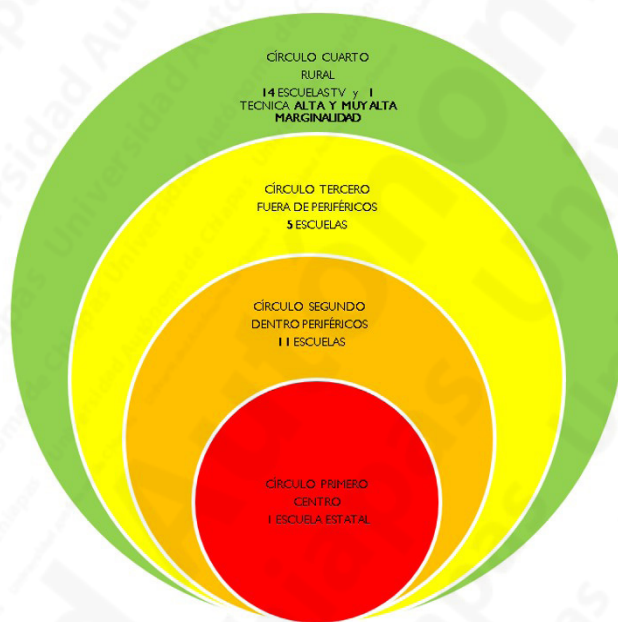
Finalmente, la ubicación física de las escuelas, pueden agruparse en cuatro círculos cuyo contexto social y cultural varía, junto con la infraestructura de las escuelas y aún la modalidad de la secundaria. Habrá de observar la importancia que ello tiene, si guarda relación con la construcción de significados y sentidos de los docentes en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas. Los cuatro círculos (ver Figura 1) son:

- o Primer círculo Centro
- o Segundo círculo Barrios y colonias dentro de periféricos

- o Tercer círculo Colonias fuera de periféricos dentro de mancha urbana
- o Cuarto círculo Rural fuera de mancha urbana

En la figura 2 hemos anotado las escuelas secundarias que prevalecen en cada círculo y la modalidad a la que pertenecen, especialmente en el primero y el cuarto donde está más claramente delimitada esa circunstancia. Pues en el segundo y tercer círculo tienen presencia las cuatro modalidades.

Figura 2: Distribución escuelas por círculo



Lo anterior también puede observarse en el cuadro 9, donde además hemos agregado el nombre y número de las escuelas, de los barrios, colonias y/o comunidades según el caso, donde la composición indígena se incrementa a medida que se alejan del primer círculo, alcanzando el 100% de hablantes de alguna lengua en algunas escuelas como la de San Antonio del Monte, del cuarto círculo.

Cuadro 9. Subdivisión del municipio según ubicación física de escuelas

PRIMER CÍRCULO ESCUELAS	Centro Barrio	SEGUNDO CÍRCULO ESCUELAS	Barrios y colonias Dentro de periféricos	TERCER CÍRCULO ESCUELAS	Colonias Fuera de periféricos Dentro mancha urbana	CUARTO CÍRCULO ESCUELAS	Rural Comunidades ejidos barrios Fuera de mancha urbana
Sec Edo 1 y 2 Matutino y Vespertino	Santa Lucia (Centro)	Sec. del Edo. José Ma. Morelos Matutino Vespertino	Col. Morelos	Sec. del Edo. Artículo 115 Vespertina	Col. Artículo 115	Sec. Téc. 111	Ej. Candelaria
		Sec. Fral. Felipe Flores Matutina	Mercado	Sec. Fral. Miguel Utrilla Trujillo Matutina Vespertina	Col. Prudencio Moscoso	1197 Emiliano Zapata Salazar	El aguaje (La albarrada)
		Sec. Fral. Sentimien- tos de la Nación TRABAJADORES Vespertina	Mercado	Sec Tec 128	San Felipe Ecatepec	Telesecundaria 1377 Leona Vicario Fernández	Barrio La Garita
		Sec. Téc. 1	Barrio Ma. Auxiliadora	Telesecunda- ria 211 Pablo Neruda	San Felipe Ecatepec	Telesecundaria 1375 Ricardo Flores Magón	El Pinar
		Sec. Téc. 66	Barrio Tlaxcala			Telesecundaria 998 Miguel Lara Vasallo	Mitzitón
		Sec. Téc 80	Col. 31 de Marzo			Telesecundaria 114 Niños Héroes	Pederal
		Telesecundaria 214 Manuel Velasco Suárez	Barrio San Ramón			Telesecundaria 1231 Guillermo González Camarena	San Antonio del Monte
		Telesecundaria 297 Juan Bosco Occhiena	Barrio Ma. Auxiliadora			Telesecundaria 996 Paulo Freire	San José Yashtinin
		Telesecundaria 801 Agustín Yáñez	Barrio Ma. Auxiliadora			Telesecundaria 1374 Fray Bartolomé de las Casas	La Florecilla
		Telesecundaria 324 El Relicario	Barrio El Relicario			Telesecundaria 483 Palenque	Buenavista
						Telesecundaria 1278 Leonardo da Vinci	Napité
						Telesecundaria 1356 Emiliano Zapata Salazar	El Escalón
						Telesecundaria 997 Amado Nervo	Zacualpa Ecatepec
						Telesecundaria 595 Vicente Guerrero	Corazón de María

En el cuadro 10 establecemos la relación entre la ubicación de las localidades del cuarto círculo y el grado de marginación registrado por el INEGI (2010) y CONAPO (2012), donde se podrá observar que siete de ellas están consideradas como de Alta Marginación y seis de Muy Alta marginalidad. Sólo una de estas localidades, donde da servicio la telesecundaria 1377 -en proceso de conurbación (La Garita), no aparece señalada entre las de alguna marginalidad. Dos de estos asentamientos tienen una población cercana a los dos mil habitantes; otras dos un poco más de mil y el resto (nueve) oscila entre el medio millar y los mil pobladores, según el censo de 2010, INEGI.

Cuadro 10. Grado de marginalidad localidades del municipio de SCLC 2010

	CUARTO CÍRCULO ESCUELAS	RURAL Comunidades, Ejidos fuera mancha urbana	GRADO DE MARGINACIÓN		POBLACIÓN
1	Sec. Téc. 111	Ejido Candelaria		MUY ALTO	1,955
2	Telesecundaria 1197 Emiliano Zapata Salazar	El aguaje (La albarrada)	ALTO		667
3	Telesecundaria 1377 Leona Vicario Fernández	Barrio La Garita			ND
4	Telesecundaria 1375 Ricardo Flores Magón	El Pinar		MUY ALTO	931
5	Telesecundaria 998 Miguel Lara Vasallo	Mitziton		MUY ALTO	1,293
6	Telesecundaria 114 Niños Héroes	Pederal		MUY ALTO	597
7	Telesecundaria 1231 Guillermo González Camarena	San Antonio del Monte	ALTO		2,196
8	Telesecundaria 996 Paulo Freire	San José Yashtinin		MUY ALTO	1,109
9	Telesecundaria 1374 Fray Bartolomé de las Casas	La Florecilla	ALTO		491
10	Telesecundaria 483 Palenque	Buenavista	ALTO		571
11	Telesecundaria 1278 Leonardo da Vinci	Napité		MUY ALTO	490
12	Telesecundaria 1356 Emiliano Zapata Salazar	El Escalón	ALTO		615
13	Telesecundaria 997 Amado Nervo	Zacualpa Ecatepec	ALTO		885
14	Telesecundaria 595 Vicente guerrero	Corazón de María	ALTO		714
			7	6	

FUENTE: (INEGI, 2010), (CONAPO, 2012).

De acuerdo al INEGI (2010), la distribución de la población de habla indígena se ubicaba básicamente en las colonias, barrios y ejidos que nosotros hemos considerado en el cuarto círculo, como aparece en el cuadro 11, donde se observan las dos lenguas prevaletientes: el

tsosil y el tseltal. Sin embargo, los comentarios vertidos por los profesores en la cédula y en las entrevistas nos indican la presencia de alumnos de origen indígena en prácticamente todas las escuelas, aunque el número no resulte muy preciso pues, según dijeron, “lo esconden”, “les da pena”, cuestión a comentarse más adelante. Se puede considerar a partir de sus informes, los datos de migración a SCLC y del cuadro 9 que los hablantes de lengua materna aumentan del centro a la periferia, alcanzando el 100% en escuelas del último círculo.

Cuadro 11. Distribución población lengua indígena municipio SCLC por localidad, escuela secundaria y zona

COMUINIDAD	TSELTAL	TSOTSIL	ZONA	ESCUELA
Buenavista		X	5	TV 483 PALENQUE
Corazón de Maria		X	73	TV 595 VICENTE GUERRERO
El Aguaje (La Albarrada)	X	X	5	TV 1197 EMILIANO ZAPATA SALAZAR
El Escalón	X	X	52	TV 1356 EMILIANO ZAPATA SALAZAR
El Pinar		X	5	TV 1375 RICARDO FLORES MAGÓN
El Relicario			72	TV 324 EI RELICARIO
La Florecilla	X	X	73	TV 1374 FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS
La Garita			5	TV 1377 LEONA VICARIO FERNÁNDEZ
Ma. Auxiliadora			5	TV 801 AGUSTÍN YÁÑEZ
Ma. Auxiliadora			52	TV 297 JUAN BOSCO OCCHIENA
Mitzitón		X	28	TV 998 MIGUEL LARA VASALLO
Napité	X	X	28	TV 1278 LEONARDO DA VINCI
Pedernal	X	X	52	TV 114 NIÑOS HÉROES
San Antonio del Monte	X	X	73	TV 1231 GUILLERMO GONZÁLEZ CAMARENA
San Felipe Ecatepec			28	TV 211 PABLO NERUDA
San José Yashitinin	X	X	73	TV 996 PAULO FREIRE
San Ramón			5	TV 214 MANUEL VELASCO SUAREZ
Zacualpa Ecatepec	X	X	55	TV 997 AMADO NERVO
La Candelaria		X	17	SEC TÉCNICA 111
SCLC	X			

FUENTE: INEGI 2010

Los profesores de la AE reconocen no haber tenido una formación específica para laborar en estos espacios, por lo cual se valen, según las entrevistas realizadas³², de “la experiencia”, es decir de sus interpretaciones y construcciones de años para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas y de algún curso que la secretaría les ha impartido.

Sobre esto es necesario agregar que durante la formación de los profesionales de la docencia en escuelas normales, específicamente en secundarias, no existe una asignatura, curso o seminario que trate la historia regional y el patrimonio cultural. En los hechos estas instituciones asumen un currículum aditivo folklorizado, que más que mostrar invisibiliza a las culturas indígenas. La institución oficial formadora de docentes para secundarias, la escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) no contempla en su proyecto curricular (ni antes ni después de las actuales reformas) un espacio a una lectura regional e intercultural no unidireccional.³³

A partir de todas estas condiciones poco favorables y contextos complejos, los profesores responden a partir de sus experiencias, significados y sentidos de la enseñanza de la AE contruidos desde sus localidades, ante unos alumnos de ciertas características: los describen de manera distinta, según la ubicación de la escuela. Los de la secundaria del centro, por ejemplo, donde hay computadoras en funcionamiento, el profesor Irineo³⁴ señaló que la mayoría

³² Se refiere a ocho entrevistas en profundidad semiestructuradas efectuadas en el mes de octubre y diciembre de 2013.

³³ Es cierto que de 1982 a 1986, funcionó un Proyecto alternativo para la ENSCH denominado Plan Chiapas, que sí incluía tres semestres para la lectura de lo regional y cuyo objetivo era reflexionar sobre la región chiapaneca desde el ámbito natural, económico, social, histórico y cultural. Las temáticas de cada curso fueron incluidas en el Plan que no miraba aún la posibilidad de una lectura intercultural en doble dirección. Sobre esta base, la estructuración de los programas estuvo determinado por el docente en turno de tal asignatura. Pero no se vio en ella, por parte de la planta de docentes, una posibilidad de interrelacionarla con el resto de la currícula. La elaboración de este Plan estuvo coordinada por el Doctor César Carrizales Retamoza y participó un grupo de profesores de la ENSCH.

³⁴ Entrevista del jueves 31 de octubre de 2013.

tiene acceso a internet, facebook, celulares, televisión; “varios de ellos tienen computadora y algunos hasta tablet”. Indica la inmersión de estos adolescentes en las propuestas mediáticas de “distracción” y “actuales”. Habla de sus esfuerzos y actividades para acceder con ellos a los temas de “identidad”³⁵. En las escuelas del segundo y tercer círculo (ver Figura 1) la situación disminuye en cuanto a disposición y uso de esos medios, pero los profesores confirman la frecuencia de ellos al ciber.³⁶

Cosa distinta sucede en las escuelas del área rural del cuarto círculo, fuera de la mancha urbana, donde casi todos hablan tseltal o tsotsil (ver cuadro 11) y se ubican en los parámetros de marginalidad Alto y Muy Alto (ver cuadro 10) -según INEGI y CONAPO (2012)-. En estas localidades los alumnos no disponen de esos medios, aunque en algunas, como San Antonio del Monte, donde la pobreza es extrema, comenta la profesora Hilda³⁷: “el servicio de internet acaba de llegar” y “muchos de ellos tienen televisión”, la cual ven -según comenta con base en una encuesta realizada entre sus alumnos sobre el número de horas frente al televisor- demasiado tiempo, pues le llamó la atención la afirmación “nunca la apagamos” escrita en un cuestionario. Verbalmente le dijeron que “de noche permanece prendida” y los únicos canales a los cuales tienen acceso son al Canal de Las Estrellas y TV-Azteca.

En otras comunidades de este cuarto círculo, definitivamente no hay ni señal. Como en La Florecilla, Palenque, Yashtinin y El Escalón, por ejemplo, donde sólo llega la de la telesecundaria y a veces ni esa, o donde ni siquiera tienen la señal televisiva para sus módulos. Sorprende la variedad de población estudiantil que asiste de diferentes barrios y colonias

³⁵ Menciona: “gastronomía, trajes regionales, fiestas tradicionales, monumentos históricos clásicos, la lengua, el pasado histórico reconocido en los libros de texto”(oficiales), entre otros.

³⁶ Entrevista a los profesores Adulfo, Daniel y Ariel.

³⁷ Entrevista del lunes 16 de diciembre de 2013.

periféricas a cada secundaria, particularmente del tercer y cuarto círculo. Así, a la de San Antonio acceden jóvenes de La Hormiga y de la comunidad rural de Mepoleta del Municipio de San Juan Chamula (quienes caminan seis kilómetros diariamente para llegar, según comentó la profesora Hilda).

Por otro lado, los docentes de Mitzitón en entrevista señalaron que la comunidad está fragmentada por diferencias religiosas y posiciones políticas. La comunidad está dividida entre los de la tendencia cercana a los zapatistas y la priista. Además, señalaron que una buena parte de los egresados de la Telesecundaria emigran a laborar a los EEUU y “regresan muy cambiados en su apariencia y lengua”³⁸. Cada comunidad ofrece particularidades culturales distintas y desigualdades sociales persistentes.



Aula de ETV en La Garita. Tercer círculo

³⁸ Entrevista efectuada al profesor Ignacio y Mario el 18 de diciembre de 2013.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

**CAPÍTULO 3. SENTIDOS
Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS
POR LOS PROFESORES DE LA AE
A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS
DOCENTES EN UN CONTEXTO
DE GLOBALIZACIÓN
Y PLURICULTURALIDAD EN SCLC**

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

CAPÍTULO 3. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS PROFESORES DE LA AE A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS DOCENTES EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN Y PLURICULTURALIDAD EN SCLC

3.1 Consideraciones teórico metodológicas

La enseñanza de la historia de los profesores de la AE en Chiapas la comprendemos como una acción social en un contexto, tiempo y situación dados. De acuerdo con Weber (1969) el objetivo de la investigación sociológica es la interpretación de las acciones de los individuos en el mundo social y la forma en que éstos dan significado a los fenómenos sociales. La acción es una “acción social” en donde el sentido (significado) mentado por estos actores (sujetos) está referido a la actuación de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo, es decir, tiene un significado en relación con otros sujetos, es subjetiva e intersubjetiva. La conexión de sentido es entendible a partir de un contexto donde la significación de la acción toma lugar (Nocera, 2006). “Una correcta interpretación causal de una acción concreta significa: que el desarrollo externo y el motivo han sido conocidos de modo certero y al mismo tiempo, comprendidos con sentido en su conexión -en su contexto significativo-” (Weber, 1969: 11).

El componente subjetivo de la acción, es decir la *significación subjetiva* del sujeto es lo que conforma el “sentido” de su acción. La acción supone significación, lleva en sí mismo un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación dada por los sujetos en su propio actuar. Consideramos entonces que “...el sentido no es un concepto básico de la sociología, sino el concepto básico...junto a la acción” (De la Garza, 2006: 25). Por ello podemos decir que no hay sentido sin sociedad que estructure -en una red cultural, ideológica, simbólica y discursiva- un conjunto de significaciones, las cuales dan contenido a las acciones de los que interactúan en ella. Los fenómenos sociales son procesos

de producción de sentido. Esta producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar como un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales de producción, cualquiera que fuere el nivel de análisis micro o macro sociológico (Verón, 2004).

Para algunos, la sociedad posee estructuras objetivadas ajenas a la voluntad de los sujetos (actores) que de hecho se les imponen. Para otros, la unidad de análisis serían los actores en interacción. Su interpretación puede plantearse o no en estructuras mayores a ella, “además de que estas interacciones pueden verse como comunicativas o embebidas de significados, con sus implicaciones en intersubjetividades, negociación de significados y relación con la cultura” (de la Garza, 2006: 10), lectura a la cual nos acercamos por el carácter de nuestra investigación.

En la propuesta weberiana el sentido mentado y el motivo se hayan estrechamente ligados. Sin embargo:

‘...el sentido no puede imputarse a la acción vivenciada en tanto el actor está inmerso en la acción misma’ (Giddens, 2001). El otorgar sentido a la acción implica reflexividad sobre el acto por parte del actor o de otros y esto solo puede realizarse retrospectivamente cuando la acción ya se vivenció... (Hernández, 2006: 4-5)

La atribución del sentido entonces no puede quedar agotada en los motivos para la acción de los sujetos que actúan (Weber), en todo caso esos motivos son a su vez signos que habrá de interpretar en articulación en un contexto dado. La validación de la interpretación del sentido para la acción no puede hacerse en forma fragmentada como signo-sentido, sino “...a través de la reconstrucción de configuraciones entendidas como Totalidades de lo pertinente al objeto concreto que se descubre durante el proceso de explicación de la acción y no a través de su deducción a partir de la Teoría” (de la Garza, 2006: 15).

Incluir en lo real la representación de lo real y superar su oposición resulta necesario en el desarrollo de la investigación. Lo simbólico entonces es una dimensión constitutiva, un modo de funcionamiento de lo social, funda su eficacia en el desconocimiento de los procesos de consagración en los que se constituye como tal (Fernández, 2009).

Sin embargo, aunque toda relación social tiene un componente simbólico, no se reduce a él. La interacción no es simple transmisión de significados, los significados implican signos que son interpretados mediante códigos acumulados de cultura (de la Garza, 2006b). Los sentidos no son unívocos. Dar sentido no tiene una intención puramente cognitiva o interpretativa, sino que es también activa en el sentido de construir signos, significados, para ser interpretados por el otro de determinada manera y así influir, imponer o negociar mejor. Y lo que resulta de primordial importancia, el resultado de la acción depende de las estructuras pero también de los sujetos, de sus significaciones y decisiones:

Comprender sentidos y causas no son incompatibles, explicar la acción humana necesita de los dos niveles, de las causas ubicables en tendencias de las estructuras objetivas y sentidos que permiten a los sujetos tomar decisiones dentro de espacios de posibilidades que no escogieron pero que pueden también modificar a partir de sus acciones, porque estructuras y sujetos interaccionan, se autorreproducen, se actualizan y cambian (de la Garza, 2006b: 30).

Se es actor sólo si se reconoce y se afirma como sujeto, como creador de sentido y de cambio, de relaciones sociales e instituciones políticas. El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. La subjetivación es el deseo de individuación. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor, sujeto de su propia historia en este mundo sobredeterminado de la globalización y el mercado.

Siguiendo a de la Garza, las estructuras acondicionan, presionan, canalizan, limitan, pero no determinan, dado que el sujeto conserva un margen de libertad en la coyuntura -o inters-ticio- entendida como espacio de posibilidades para la acción o para la creación de significaciones. Por otro lado, sostiene este autor, estas estructuras no todas son simbólicas, también pueden ser objetos materiales y no todas son de experiencia inmediata. El actor puede no tener conciencia de todo aquello que lo afecta en sus procesos de acción.

...las acciones no están determinadas, a lo sumo es posible definir un espacio de posibilidad para la acción viable de los sujetos en la coyuntura, en donde dependiendo de sus significaciones opera la construcción de la decisión, que también es posible de definir en sus potencialidades presentes o reproducir a posteriori (de la Garza, 2006b: 32).

Coincidimos en esta investigación en ver a los actores como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino también de su realidad. Sujetos sociales que actúan creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos, formando redes de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano.

Las estructuras, teorías o significaciones no forman sistemas sino configuraciones, no son homogéneas, ni mecánicas, tienen diferentes relaciones complejas y dinámicas, duras y blandas entre sus términos, asumen la contradicción, la disfuncionalidad y la discontinuidad junto a zonas o regiones sistémicas (de la Garza, 2006b). Es posible descubrir articulaciones diversas entre estructuras, subjetividades y acciones sociales dependiendo de la coyuntura, el contexto y el nivel de realidad a analizar. No hay determinaciones. El campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos, es extenso, complejo y heterogéneo. Los actores no quedan anclados o determinados en las estructuras, pero si limitados, presionados o canalizados por ellas. "Sus formas de conciencia o de acción no se desprenden mecánicamente de

su situación estructural sino que estas presiones pasan por procesos de dar sentido antes de convertirse o no en acción...” (de la Garza, 2009: 27).

Desde el punto de vista de la historia, aquí consideramos que todo discurso histórico se sitúa en una determinada realidad social, su eficacia no es meramente cognoscitiva. Más allá de la validez o legitimación del conocimiento, éste trae consecuencias diferentes para las controversias del presente. En una determinada realidad social resulta útil para las fuerzas en tensión que lo usan para justificar su actuación. La identificación de utilidad y legitimidad tiene su origen en la propuesta positivista de que la historia sigue un curso ineludible, donde es posible formular reglas de conducta, pues se presupone, a la manera de las ciencias naturales, la repetición del proceso según pautas instituidas de manera permanente (Pereyra, 2005).

La historia ha tenido una doble función social, pues favorece la cohesión en el interior del grupo y, al mismo tiempo, refuerza actitudes de defensa y lucha frente a los grupos externos (Villoro, 1980). Desde este punto de vista las historias nacionales “oficiales” contribuyen a mantener el sistema del poder establecido y se manejan como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante. Por su parte, las historias de minorías oprimidas de grupos subordinados, han servido también a lo largo del tiempo “... para alentar su conciencia de identidad. La historia ha sido, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades, imperios” (Villoro, 1980: 45).

El conocimiento histórico está conformado también por la lucha de clases, la ciencia se construye en la vida misma por actores que se sitúan y actúan en un contexto histórico social concreto, está ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres (Febvre, 1992). El sentido de la historia cambia de acuerdo a los sectores e intereses de los grupos en el poder. Por ejemplo:

...para los criollos y mestizos excluidos del poder y sin base cultural, el rescate del pasado prehispánico que realiza Clavijero se convierte en memoria histórica y apoyo de sus reivindicaciones políticas. A partir de entonces la patria de criollos y mestizos tiene un pasado remoto, noble y prestigioso, que ellos asumen como propio sin vincularlo a los sobrevivientes indígenas (Florescano, 1980: 99).

Entre los enfoques dados a la enseñanza de la historia, según Luis González (1980), está la historia anticuaria y la historia crítica. Con la primera, nos dice, se consiguen gozos que están muy lejos de deparar la segunda. Pues ésta suscita acciones destructivas muy diferentes a las que anima la historia que denomina reverencial, didáctica o autodenominada científica, pues sostiene la idea de leer el presente y predecir las posibilidades de los sucesos reales.

A la historia crítica, Luis González la llama conocimiento activo del pasado, pues se traduce en acción destructora. Denuncia los recursos de opresión de opulentos y gobernantes; en vez de legitimar la autoridad la socava; dibuja tiranos. Es un saber de liberación, no de dominio como la "institucionalizada". Consideramos también la nombrada por este autor como la historia científica y la de bronce, que también se expresan en las aulas de esta región chiapaneca. Especialmente la segunda que:

...recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación. Durante muchos siglos la costumbre fue ésta: aleccionar al hombre con historias (González, 1980: 64-65)

Florescano considera que al amparo de la falta de unidad en las bases epistemológicas y en los fines de la disciplina histórica han crecido por lo menos cuatro grandes corrientes de investigación que postulan diferentes para qué y por qué de la historia: positivismo, narrativa, mentalidades y marxismo que se relaciona de manera específica con los tipos de enseñanza de la historia generados en las aulas de la región investigada.

La historia ha sido planteada de diversas maneras en distintos tiempos. Por ejemplo, como una tarea para mantener vivo el recuerdo de ciertos acontecimientos memorables, según los criterios de la formación cultural hegemónica en turno (Pereyra, 2005). La función era conservar en la memoria colectiva acontecimientos perdurables de ciertos sucesos decisivos:

...para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas...los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in) formación compartida" (Pereyra, 2005:18).

La historia fue diseñada como una colección de hechos y hombres ejemplares, de situaciones geniales, cuya comprensión, aprendizaje y enseñanza preparaba a los individuos para la vida social. Con base en ello se solicitaba a la historia que guiara la acción. Sin tener en consideración que los actos humanos difícilmente son semejantes, como para que las lecciones históricas pudieran aplicarse directamente. Cfr. (Pereyra, 2005), (González, 1980). Cuestión a considerarse en la enseñanza de la historia regional de Chiapas, sus programas para la educación secundaria y en los libros de texto institucionalizados.

Entonces ¿para qué la historia?:

...para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y permitirle al individuo asumir una actitud consciente ante ellos. Esa actitud puede ser positiva: la historia sirve, entonces, a la cohesión de la comunidad; es un pensamiento integrador; pero puede también ser crítica: la historia se convierte en pensamiento disruptivo. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio... no hay acción humana que no esté conectada con un todo (Villoro, 1980: 41-43).

En el fondo, según este autor, está el interés por la condición y el destino de la especie humana, que se expresa en dos preguntas presupuestas siempre en cualquier historia: la de la condición humana y la del sentido. Interrogaciones que atienden a su ser, existencia, vivencia y significación. Habrá de ver en el caso concreto de los profesores de la AE cuál es el sentido que ellos construyen en sus condiciones, situaciones y contextos concretos en que se ubican, según sus experiencias e historias de vida.

Para recoger la voz reflexiva de la experiencia de los profesores se recurrió a una metodología de corte interpretativo, lo cual supone una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, y una hermenéutica dialéctica (Beuchot, 2010), basada en una relación dinámica entre aspectos teóricos y referentes empíricos, al trabajar con supuestos que funcionan como interrogadores de la realidad que se van modificando a lo largo del proceso, buscando interpretar el sentido de la situación en su contexto histórico social concreto. Combinamos en este proceso la técnica de entrevista en profundidad y la estrategia de grupo de discusión. Cfr. (Galeano, 2007), (Álvarez, 2003), (Mackernam, 1999).

Las experiencias de los profesores de la AE tenidas a lo largo de su vida docente en torno a la enseñanza la HR y el PC, incluyen una multiplicidad de saberes, recuerdos, memorias,

haceres, sensibilidades, emociones, imaginarios construidos en su trayectoria docente seguida desde que iniciaron su labor profesoral en alguna comunidad hasta su llegada y estancia en una escuela del municipio de SCLC. Muchos de esas construcciones se originaron desde sus lugares de origen. En su recorrido los docentes fueron reconociendo, construyendo, resignificando sus representaciones y acciones en la enseñanza de la AE en sus modalidades de HR y PC.

Los contextos de esas prácticas asumidas en su trayectoria les proporcionaron características e imaginarios que se manifiestan en sus aseveraciones, discrepancias, adecuaciones, comentarios, observaciones críticas, conformismos, lecturas sobre sus experiencias, sentires y realidades compartidas o no, en su cotidianidad, saberes y acciones en la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas, adquiriendo significado y sentido en las circunstancias y contextos en los que se desenvuelven, piensan y orientan esas acciones, ante las disposiciones, normas y ausencias institucionales. Vemos a los sujetos como constructores de sus significaciones y realidades.

El diálogo y la reflexión con los entrevistados y en el Grupo de Discusión (GD) –desarrollado en enero de 2014– permitieron la posibilidad de hallar articulaciones entre las disposiciones institucionales, las subjetividades de los actores y las acciones sociales de estos en la enseñanza de la HR y el PC, que dependen de múltiples factores relacionados con el contexto y la situación que prevalece en la implementación oficial de la AE. De acuerdo con de la Garza (2006) no hay determinaciones, el campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos, es amplio, extenso, heterogéneo y complejo.

El objetivo de estas entrevistas y GD fue la comprensión y búsqueda del sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas desde los actores, en un contexto de globalización y pluriculturalidad en SCLC. En esta medida entendemos que el acto de interpretar es el de contextualizar, y la comprensión es el resultado de la contextualización. Poner un texto en su contexto, evita la incomprensión o la mala comprensión que surge del descontextuar, tal es la

finalidad de la interpretación (Beuchot, 2009). Respetamos en todo momento el anonimato de los actores.

Presentamos a continuación el análisis o triangulación de las entrevistas realizadas a cinco docentes, confrontando, interrelacionando o complementando con su palabra en el GD a partir de las respuestas dadas a las cuatro preguntas generadoras realizadas y su relación con la teoría planteada en esta investigación, todo ello visto a la luz de una lectura interpretativa en el contexto en el que se produjeron, bajo las tensiones generadas desde la institucionalidad -expresada en programas, textos, acuerdos, ordenamientos, administración y jerarquías-, junto a las producidas por la globalización -su incidencia material y simbólica en SCLC (según los actores)-, la pluriculturalidad, la presencia de la historia de la región, las vivencias de los profesores de la AE y las acciones que desarrollan en la enseñanza de la HR y el PC en sus comunidades y escuelas, lo cual juega un papel primordial en la construcción de las subjetividades y acciones de los actores.

Exponemos de acuerdo a las categorías que construimos para interpretar los significados que se desprenden de sus diálogos y respuestas, buscando la relación e interrelación entre ellos, pues los profesores no construyeron sus comentarios en una sola dirección. Por el contrario, abrieron nuevas consideraciones, reflexiones, puntos de vista, implicaciones, complejidades, enriqueciendo los temas y abriendo otros no previstos. Por ello en las entrevistas se buscó que los actores logaran externar y ampliar mejor sus respuestas. Finalmente las categorías se concentraron en siete:

1. Experiencia vivida
2. La institucionalidad: los programas, los textos

3. Lo sociocultural
4. La globalización
5. La pluriculturalidad
6. El enfoque de la HR, el PC y la identidad
7. Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas

Este orden es el que se sigue en el análisis y triangulación en este capítulo, iniciando -en cada apartado categorial- con la interpretación y significación de las respuestas de los actores en las entrevistas, según guía elaborada para ello, para agregar inmediatamente la confrontación con lo dialogado en el GD, relacionando los planteamientos teóricos y metodológicos, cuando así se requiere, en el proceso de comprensión y contextualización.

Las preguntas generadoras en el GD fueron cuatro, a saber:

1. ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la AE?
2. ¿Para qué impartir la AE?
3. Ante la globalización y la pluriculturalidad de esta región ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?
4. ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

Para mejor claridad repetimos estas preguntas en la exposición y análisis de las categorías, en el entendido que no todas fueron tratadas en cada una de las cuatro preguntas generadoras y respuestas.

3.2 Construcción de sentidos y significados de los profesores de AE en Chiapas

3.2.1 Experiencia vivida

La experiencia forma parte fundamental en la construcción de lo que saben, piensan, imaginan, a partir de lo cual actúan y producen los profesores en su enseñanza.

...ver a los sujetos como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino de su realidad es diferenciar cultura, como códigos acumulados, de subjetividad como el proceso social para dar significado a la situación concreta...el sujeto social "trabaja" creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos y forma redes de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano (de la Garza, 2006 b: 33).

La idea de significación introduce un redimensionamiento en la noción de causalidad en términos histórico-sociológicos. El mundo del sentido común es la escena de la acción social; donde los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse con otros y consigo mismos. Esta realidad nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero las formas en que se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia, construida en el curso de su existencia concreta en un contexto dado. La experiencia vivida la concretamos en esta investigación a la laboral y docente, las cuales no obstante van imbuidas de sus vivencias personales en otros ámbitos, que no tratamos aquí.

3.2.1.1. Experiencia laboral

Ante la pregunta: ¿Cuál es tu experiencia laboral?

Los profesores contaron sus historias muy particulares que confluyen ahora en la enseñanza de la HR y el PC en escuelas secundarias de SCLC. El peso de esta experiencia laboral va relacio-

nada o aunada a sus vivencias familiares que marchan con ellos en sus propuestas, dudas, visiones o perspectivas de acción en esa enseñanza.

Ana proviene de una familia de varias generaciones de profesores. Es originaria del centro del país pero creció en Chiapas, en la Costa, donde pasó varios años. De ahí se fue a estudiar a una preparatoria de Tapachula y entró a la Normal Fray Matías de Córdoba, estudió el bachillerato pedagógico. Posteriormente decidió ingresar a la UNACH a estudiar Pedagogía en Tuxtla Gutiérrez. Antigüedad de 10 años en el servicio. Empezó a laborar en Tila, donde se hablaba español, chol y tseltal; después estuvo en Mapastepec y Frontera Comalapa. Finalmente llegó a SCLC. En su escuela actual, del segundo círculo, lleva tres ciclos escolares, pero ha dado AE casi desde que se generó la materia.

De este relato se comprende que el reto de ser profesor es manifiesto de manera insistente y profesional para Ana, así como resalta la estancia en comunidades indígenas.

Ana cuenta de su recorrido laboral:

Empecé en Tila, ahí trabajé con alumnos que pues no hablaban bien el español, chol y tseltal, y después me fui a la costa, fue el único lugar donde he estado que no son este de grupos étnicos y pues ahí no había tanto problema... De ahí me fui a la Frontera, y ahí...casi la gente que vive ahí no todas son mexicanos, son alumnos de Guatemala, de Honduras... con ellos las cuestiones de drogas y todo eso porque es muy fuerte ahí el problema...la mayoría de alumnos que teníamos ahí en la escuela casi no provienen de familias mexicanas, llega mucho este... guatemalteco y hondureño. De la frontera ya me vine aquí a San Cristóbal (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La cercanía y trato con grupos de diferentes culturas queda de manifiesto en las vivencias de Ana, donde resalta la diversidad cultural de la frontera con Guatemala. Esa situación le lleva

a considerar una variación de intereses de enseñar la AE, según el contexto de la comunidad donde se ubica.

Hilda es originaria del norte del estado de Chiapas, donde estudió educación básica y media. En la capital de la entidad egresó de una institución formadora de docentes. Tiene una antigüedad en el servicio de 17 años, de los cuales 11 ha permanecido en la zona de los Altos en distintas comunidades y 10 años de trabajar la AE. En sus palabras sostiene que es de la zona norte del estado: "...soy de una comunidad, de un ranchito donde trabajaba mi papá para un señor que tenía ese rancho de tantas hectáreas y ahí crecí en el campo y corrí, cuidando las vacas y creciendo los borregos..." (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Ella comenzó a laborar en un ejido ubicado antes de Oxchuc (tsotsil). Después pasó a otra comunidad en el mismo municipio y finalmente llegó a trabajar al municipio de San Cristóbal, en una escuela del cuarto círculo, para llegar finalmente a su escuela actual ubicada en el mismo cuarto círculo. Hilda recuerda:

...creo que fue en Ejido Pedernal. No, antes en Oxchuc, en el municipio de Oxchuc en la comunidad de El Niz. Después en la comunidad de Corralito, todos esos son municipios de Oxchuc. Posteriormente, después pase a trabajar en el municipio de San Cristóbal en una comunidad... también ahí trabajamos la Asignatura Estatal. Y hace siete años, aquí en mi actual escuela, que es donde actualmente estoy todavía laborando (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

En Hilda la experiencia con comunidades indígenas es palpable y ocupa gran parte de sus vivencias cuestión que le hace asumir frente a sus alumnos un interés que va más allá del mundo académico.

Adulfo es originario de SCLC. Ha laborado en la Concordia, Malpaso, Villaflores, Mesbilja, Teopisca y SCLC, en dos escuelas del segundo círculo, en una de las cuales trabaja actualmente. Tiene más de 30 años de servicio y 10 años de experiencia en la AE. Él se formó en una institución de educación superior, no relacionada con la formación de docentes (Derecho).

Olga es originaria de la Costa con 13 años de servicio, ocho de laborar en la zona de los Altos y 10 impartiendo la asignatura estatal. Trabajó en La Grandeza, Tenejapa y SCLC. Estudió pedagogía en una institución de educación superior. Ella narra su experiencia así:

Estuve en Mitontic, ahí fue mi primera escuela –tsotsil- y luego me fui a la región Sierra, este, un municipio, la Grandeza (donde había) chicos mestizos, uno que otro que hablaba el mam pero muy raro aquél ¿no? y de ahí regresé de la Sierra. Regresé nuevamente a la región Altos, a Tenejapa, una comunidad, y de Tenejapa ya di el salto aquí a San Cristóbal, sí (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Urbano nació en el valle de la antigua San Bartolomé de los Llanos (tsotsil y mestizo). Tiene 12 años de servicio, seis de trabajar en la zona de los Altos y 10 de impartir la Asignatura Estatal. Él es egresado de una institución formadora de docentes. “Estuve en Oxchuc, pero antes, estuve en una comunidad de Sabanilla, Chol, de ahí nos fuimos a Comitán, en una comunidad de Margaritas, de ahí nos venimos para San Cristóbal”(Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

En el **Grupo de Discusión (GD)** los profesores participaron abiertamente en el diálogo, hubo atención a la palabra del otro, continuidad en los temas, debate respetuoso sobre diferentes puntos de vista, buscaron explicarse y comprender. Este interés permitió que los profesores se externaran y expresaran con mayor confianza lo que piensan, sienten y han

construido en torno a sus experiencias y apreciaciones, al compartir con sus pares la cobertura del espacio creado por ellos.

De las respuestas y comentarios generados en torno a las cuatro preguntas generadoras en el GD hemos extraído y ordenado las reflexiones correspondientes de acuerdo a las siete categorías consideradas para confrontarlas en cada caso con las vertidas en las entrevistas.

En el contexto de la segunda pregunta generadora en el GD -¿Para qué impartir la AE?- Hilda responde de acuerdo a su experiencia: “para reconocer de dónde vengo y quién soy”, y agrega:

Para poder afianzar así como las bases y a los jóvenes hacerles sentir así como lo siento yo, que digan ¿de dónde eres? Soy de Palenque. Y te dicen ¿de mero palenque? No, soy de una comunidad, de un ranchito donde trabajaba mi papá... ¿Y a poco sí profe? Sí, también salí a recoger los huevitos de la gallina, ver cuando nace un becerro... (GD Hilda).

La diferenciación que establece Hilda entre la identidad cultural y la profesional, resulta pertinente en un contexto de desigualdad social, intolerancia y de jerarquías que en Chiapas tienen una larga historia a partir de los considerados -por algunas familias- linajes, provenientes de los apellidos y de un supuesto pasado de alcurnia, poder y dominio como los “auténticos coletos”. O la planteada por profesionistas de clase media venidos supuestamente de menos a más. Cuestiones que se plantean como una distinción entre los que “somos” y los que no, y nunca podrán ser como “nosotros”, en este caso los indígenas. Cfr. (Bourdieu, 2012). Continúa Hilda:

...porque a veces te dices ¿quién eres? y queremos como decir lo mejor, y quiero decir mis mejores títulos, pero si tú dices, yo vengo de allá, del rancho...de ahí venimos...y no quiero decir

que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

Al comentar la tercera pregunta generadora,³⁹ desde la experiencia, la insistencia de los profesores en la identidad se ve relacionada con los problemas del desarrollo de una ciudad cosmopolita como lo es hoy SCLC, en la perspectiva de una multiplicidad de problemas que vive al confluir una diversidad de expresiones y manifestaciones de distintas culturas, en un ambiente y espacio no formado para la tolerancia y la interculturalidad. La reafirmación de los profesores de su identidad -quiénes son y de dónde vienen-, según su experiencia, hallan su respuesta y lugar en este espacio pluricultural, en su labor cotidiana, en su accionar docente, en las finalidades que establecen en la enseñanza de la HR y el PC.

Ana rememora y comenta su pasado para reafirmar su realización actual de docente: "...por azares del destino a mí me toca dar AE sin ser chiapaneca. Soy del Distrito Federal, pero, cómo es que logré la identidad del Estado, yo me siento chiapaneca porque mi papá era chiapaneco..." (DG Ana).

En la enseñanza de la HR y el PC, según los participantes, cuenta mucho la experiencia vivida en la entidad, el vivir directo el PC, los viajes de estudio, la mirada presencial. Pese a que esto pueda tener a veces la limitación de la visita turística o del currículum aditivo folklorizado, es innegable la necesidad de todo ello, más si va acompañado de la lectura, estudio y/o investigación de lo experimentado, antes y después de la actividad. La defensa de lo propio frente a lo externo, extraño o "extranjero" puede conllevar también la intolerancia hacia "los otros". Cómo nombrar a los otros, nos plantea García Canclini (García Canclini, 1999).

³⁹ Ante la globalización y la pluriculturalidad de esta región ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la asignatura estatal al desarrollo?

En el caso de Chiapas y SCLC la no aceptación de los otros y las expresiones de intolerancia tienen historia. Acrecentada ésta en momentos álgidos y críticos, alentados por ciertos medios, grupos sociales y de poder. Bastaría revisar la historia inmediata del poder público ante movimientos como el zapatismo, los de resistencia civil, discrepancia y protesta. Saber si esto mismo se reproduce en diferentes ámbitos de la sociedad chiapaneca resulta sustancial, pues el accionar de los profesores estaría enclavada en ese ángulo de la cadena que no fortalecería un desarrollo pacífico dentro de las diferencias, al no reconocer la determinación de lo identitario en el camino del encuentro con el otro. La interculturalidad.

Por ello, ser de un lugar, ser de la entidad, de Chiapas, ser chiapaneco, adquiere un valor a veces tan acentuado que elimina la pluriculturalidad que ha existido siempre, y se le identifica con ciertos rasgos culturales únicos y homogéneos del mestizo, los valorados por los grupos de poder regional, eliminando la posibilidad del reconocimiento y diálogo intercultural, interno y externo. Los otros son invisibilizados. Asunto que muy bien ha sido canalizado, usado y alentado con mayor o menor énfasis por el poder público local, especialmente cuando está de por medio o en riesgo la legitimidad de su hegemonía. De ello hay infinidad de casos.

La explicación de Ana tiene significación en el transcurrir regional, pues el no ser chiapaneco en Chiapas, para algunos se vuelve, como lo expresa ella, factor de exclusión. La distinción adquiere en este sentido una serie de rasgos orientados por ciertos íconos, gustos, afirmaciones y valores regionales únicos trazados desde lo mestizo, reivindicados en los libros de texto y reproducidos simbólicamente en la escuela. Cfr. (Bourdieu, 2003). Ana narra su experiencia:

...provengo de una familia por parte de mi papá que, todos fueron maestros, desde mi abuelo, familia, hermanos de mi papá, este, hermanos de mi abuelo y por ejemplo mi abuelo fundó varias escuelas, varias instituciones del lugar de donde era originario y ahí fui aprendiendo y tener un arrai-

go y un sentido de pertenencia a Chiapas, yo aprendí así, pero me acuerdo que cuando estaba yo en la primaria y me decían que de donde era, a mí me daba pena decir que no era de ahí, de donde yo vivía, sino que yo había nacido en otro lado, y este, porque cuando yo decía eso ya todos “ay, la chilanga, la no sé qué...” me empezaban a decir, entonces eso me daba pena; después, como mi papá era maestro, ya sabemos que los maestros somos como judíos errantes, somos nómadas, vivimos acá, vivimos allá; entonces, yo estudié en diferentes escuelas, en diferentes municipios de Chiapas y fui aprendiendo costumbres, hábitos y muchas cosas de otros lugares y cuando me decían de dónde era, yo mejor a lo último que llegué fue a decir, soy como la india María, ni de aquí ni de allá, soy del lugar en donde estoy, o sea yo ya me sentía parte mejor del lugar en donde estaba en ese momento, porque sí es difícil enfrentarse a esa situación; ahora, me pongo en el lugar de los alumnos, porque yo viví eso, cuando a ellos se les pregunta de dónde son, si hablan un dialecto o algo, ellos se sienten mal o les da pena porque piensan que sus compañeros se van a burlar de ellos y les van a decir que son menos, que tienen menos valor; entonces yo les platico de mi situación: “miren, yo a pesar de eso, conozco el Estado, conozco muchos municipios, como es aquí, como es allá”...conozco más de Chiapas que del Distrito Federal en cuestión de su historia... yo me siento más chiapaneca que de allá... (GD Ana).

A su vez Urbano defiende su exclusiva identidad frente a otras:

...siempre me dicen que yo soy de Chiapa de Corzo y yo, afortunadamente no soy de Chiapa de Corzo, bueno afortunada o desafortunadamente ¿no? Este, mi esposa sí es de ahí y yo pues como llegué ahí y todo, piensan que soy de Chiapa de Corzo y yo soy de Venustiano Carranza, tierra de la marimba, y entonces este, o sea, mi identidad, mía, yo, pues yo soy Carrancista, mero huehuecho

como les dicen, y este, para empezar desde ahí tenemos que partir, ¿no?... ir avanzando pero no perder de vista nuestra identidad, no despegarnos del suelo de donde somos (GD Urbano).

Es decir no hay la probabilidad de que incluyamos a los otros también. Esta problemática cierra su círculo si los profesores no se abrieran al conocimiento de las otras culturas y a la aceptación de esas diferencias.

3.2.1.2 Experiencia docente

Otra pregunta relacionada con sus vivencias fue: ¿Cuál es tu experiencia docente en la enseñanza de la AE (HR y PC)?

En relación a ello los profesores se expresaron así:

Hilda:

La Asignatura Estatal (AE)⁴⁰ en el programa de secundarias, originalmente abarcaba un programa nacional, no recuerdo exactamente cuántos años... después se particularizó por las características propias del Estado, y entonces empezó una cuestión acerca de Historia, de geografía de Chiapas. Yo recuerdo que ya tiene cerca de 10 años que hemos trabajado esta Asignatura Estatal (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

En el recuerdo de Hilda figura la emergencia de la Historia Regional como parte vertebral de lo que ha sido la AE. Sobre su importancia señala:

⁴⁰ En lo sucesivo seguiremos empleando AE para referirnos a la Asignatura Estatal, PC en el caso de Patrimonio Cultural como asignatura, HR en lugar de Historia Regional y CHET como la asignatura de Chiapas, espacio y tiempo.

Es muy interesante, y pues es nuestro estado, estamos en las comunidades y yo creo que fue muy alentador tener un apartado, con esta asignatura para hablar acerca de nuestro Estado, de nuestras regiones y, en la particular me agradó, aunque, carecíamos de libros y de un diseño así completo ¿no? Nomás se nos decía -vamos a trabajar con AE- pero no había un programa, no había, hasta hace dos años recibimos un programa de estudios y este, entonces uno impartía, y decían, es hablar de Chiapas ¿no? Hablar de la región, hablar de la Historia y ya. Entonces uno va buscando el material... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Para Ana, con 10 años de experiencia docente, la AE ha tenido una serie de transformaciones:

Bueno aquí en esta escuela llevo tres ciclos escolares, pero he dado AE casi desde que se generó esa materia, pero antes de que se llamara AE era este... sobre una, "Hacia una cultura de la legalidad", empezó así llamándose esa asignatura, que era como prevención de la violencia, de la drogadicción y todo eso; eso fue hace, se podría decir, hace siete años que empezó lo que es la AE (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Según Olga:

...empecé a dar la AE en el 2000. Estaba en la Grandeza, se llamaba este, ¿cómo se llama? no se llamaba AE, se le llamó...Opcional, ajá, sí, pero tenía un nombre, no recuerdo ahorita con exactitud, tenía un nombre...Decía Chiapas pero, se me fue... PC parece que entró en el 2001, pero no era PC... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Adulfo cuenta:

...ya tiene como unos diez años más o menos que imparto la AE, con sus cambios desde luego que han habido... Fue en Álvaro Obregón que es municipio de Villaflores, ahí empezamos a dar la AE y así en otras escuelas donde hemos ido, también... Mi encuentro con la AE fue algo un poquito complejo porque no teníamos ese conocimiento de la materia de Chiapas, Espacio y Tiempo, porque muchas veces nosotros no nos preparamos para que demos nada más exclusivamente... y ya como muchas veces la impartimos, entonces ya nos interesa más para volver a buscar más información ... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Urbano recuerda:

Ahí fuimos aprendiendo con algunos maestros... igual pláticas, comentarios, porque ni cursos hemos tenido de AE, salvo uno, el que vino de secretaría, pero ya tiene tiempo. No había libros. La AE en sí, no recuerdo cuál era... fue en el año 2000 (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Las intervenciones y experiencias son distintas, los profesores expresan sus preocupaciones, obstáculos, adecuaciones, retos en su historia docente. Algunas de sus observaciones dejan notar la ausencia de programa, los múltiples cambios habidos en aproximadamente 13 años -de los cuales manifiestan desconocimiento de la razón de ello-, el aprendizaje empírico de cada uno de ellos ante la falta de formación y orientación programática y documental, las continuas adaptaciones y los recursos que emplearon para desarrollar sus conocimientos e impartir esa enseñanza.

Las distintas experiencias en la vida docente tenidas y expresadas en torno a la enseñanza del PC y la HR por parte de los actores en el GD, coinciden con lo comentado en las entrevistas, en cuanto que ellas incluyen el trayecto o trayectoria seguidos desde que iniciaron su labor profesoral en alguna comunidad hasta su llegada y estancia en una escuela del municipio de SCLC. En sus narraciones los docentes fueron reconociendo, construyendo, significando su ejercicio de la docencia y la enseñanza en particular de la AE en sus modalidades de HR y PC. Los contextos de esas prácticas asumidas en su trayectoria les proporcionaron ciertas características que se manifestaron en sus aseveraciones, discrepancias, adecuaciones, comentarios, observaciones críticas, conformismos, lecturas sobre su realidad, cotidianeidad y acciones de enseñar y el sentido que adquiere en las circunstancias en las que se desenvuelven, piensan y orientan esas acciones.

En las respuestas a la primera pregunta generadora⁴¹ en el GD sobre su experiencia en la enseñanza de la AE, se abrió un amplio marco de intervenciones que versaron sobre diferentes dimensiones y tópicos que los ubica y caracteriza en sus preocupaciones, intereses, dudas y alternativas. Estas experiencias se manifiestan en múltiples expresiones, haceres y sentires, imaginarios y construcciones que se generan desde el espacio concreto en el cual actúan los actores.

Como se observará en cada una de las participaciones, los profesores asumen de manera específica y personal una concepción y significación sobre el programa y los apoyos documentales (como el libro de texto) que logran adquirir o no, girando siempre en torno a una construcción de la HR y el PC de Chiapas creados por ellos, resaltando de manera significativa en sus intervenciones una multiplicidad de opciones según los contextos en que se desenvuelven

⁴¹ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

y su experiencia acumulada; aunque puedan manifestarse algunos puntos de vista cercanos, convergentes hacia preocupaciones, dudas, incertidumbres, malestares y determinadas alternativas que dan sentido a sus decisiones y actuaciones.

Esto se inscribe en la reflexión de ver a los actores como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino también de su realidad. Los sujetos sociales actúan creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos, formando redes de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano.

En este camino Hilda expresa:

...yo quiero hablar propiamente de lo que ha pasado con AE en cuanto a patrimonio cultural...y le comentaba del libro que es una fotocopia de uno que habla de Geohistoria de Chiapas y ese ha sido como nuestro libro mágico en la telesecundaria donde yo laboro hace 10 años y, cuando no me correspondía 1er grado, pues ese engargolado se lo compartíamos a la maestra o el maestro que tuviera 1er grado... (GD Hilda).

Ante la ausencia de información programática institucional y la carencia de libro, resalta en la intervención de Hilda la importancia del texto como guía programática de la AE, cuyo contenido en este caso versa sobre geohistoria de Chiapas, aunque es utilizado para tratar temas sobre el PC y es heredado en fotocopias a los subsecuentes profesores que imparten dicha asignatura, comentado en entrevista. Urbano considera una fortuna el impartir AE, pero hay un problema:

Afortunadamente hemos trabajado con la AE ya un tiempo y la experiencia que me ha tocado vivir ha sido un poco triste, lamentable, porque -en las mismas condiciones en las que han participado mis compañeras y compañeros-, nos ha llevado a adaptar, así es la palabra, adaptar. Nos

dicen, va a haber AE, aquí está. ¿Qué hacemos? Adaptarnos. Yo siento que la política, en cuanto a la educación, se ha perdido creo el enfoque... el enfoque hacia nuestro Estado (GD Urbano).

Para Ana la situación se presenta de la misma manera, aunque plantea otra alternativa:

...estamos adaptándonos a una forma de cómo enseñarle al alumno lo que es el patrimonio cultural de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amen su Estado, que sepan que hay, este pluralidad, que hay muchos grupos étnicos y que son de mucha importancia, y ya nos meten otra cosa que hace nos confundamos... si estamos confundidos nosotros, qué vamos a enseñarle a los alumnos, lo que hacemos es como un rompecabezas, de todo lo que nos han dado en el transcurso de estos años, del paso del tiempo, hemos nosotros hecho como una propia forma o nos hemos apropiado de cómo nosotros darle un enfoque y enseñarle al alumno lo que consideramos a nuestro punto de vista y a nuestra experiencia lo más relevante y lo más importante del Estado de Chiapas... (GD Ana).

Ana tiene claro que su alternativa -ante el aparente caos, las carencias y confusiones-, es crear una opción propia, basada en la necesidad de la identidad y el reconocimiento de la pluriculturalidad. Asimismo, nos conduce a una serie de implicaciones mayores pues involucra la perspectiva de la enseñanza, la formación y el enfoque de la asignatura, frente a los cambios de la AE planteados desde la institucionalidad educativa.

Aunque Lety se retiró, antes de irse manifestó sobre estos cambios constantes que:

...al principio yo inicié con la Cultura de la legalidad, posteriormente vino Adolescencia; después CHET, y ahorita educación ambiental con sustentabilidad en Chiapas...inicié dando la materia

de CHET y más o menos en el mes de octubre... noviembre... nos dieron el programa de educación ambiental (GD Lety).

Como puede desprenderse de estos comentarios la experiencia vivida en la enseñanza de la HR y el PC, oscila en torno a los caminos y alternativas que los profesores crean permanentemente para afrontar los retos de una asignatura que, desde su punto de vista, no tiene orientaciones precisas, ni programa definido, además de padecer de una serie de cambios constantes, donde los profesores no alcanzan a explicarse los argumentos esgrimidos para la toma de decisiones que transcurren lejos de sus aulas y ante la ausencia de orientaciones precisas y falta de materiales disponibles.

Entonces, dice Olga con vehemencia:

...aunque me venga la propuesta de patrimonio natural y cultural, como una propuesta que el mismo sistema nos da, pues lo siento pero también tengo que ver que no, que la historia en sí de mi estado la conozcan los chicos, verdad...Entonces, creo que, en mi escuela sí hemos tenido la libertad de tomar decisiones en cuestión de la nueva propuesta...nosotros le pusimos título ¿no? Historia y geografía de Chiapas, no olvidándonos del adolescente, propiamente su identidad (GDOlga).

Olga como profesora de secundarias técnicas (sector más organizado ante las políticas educativas), asume una posición de franca autonomía y sostiene su posición de libertad para decidir sobre la instrumentación planteada desde la institucionalidad (el sistema), proponiendo la alternativa de historia y geografía de Chiapas, nombre por ellas generado (de Olga y su compañera de academia), bajo la necesidad de dar a conocer la historia de la entidad. Esta experiencia de autonomía relativa resulta altamente significativa en cuanto es propositiva y

fuera de todo conformismo, representaría la manera en que los actores no están totalmente determinados y asumen momentos de resistencia y especial ruptura.

Las estructuras, teorías o significaciones no forman sistemas sino configuraciones, no son homogéneas, tienen relaciones duras y blandas entre sus términos, aceptan la contradicción, la disfuncionalidad y la discontinuidad junto a regiones sistémicas (de la Garza, 2006). Es posible descubrir articulaciones diversas entre estructuras, subjetividades y acciones sociales dependiendo de la coyuntura y el nivel de realidad a analizar. No hay determinaciones. El campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos, es extenso, complejo y heterogéneo.

Urbano considera que:

...se ha perdido el enfoque... qué quieren que demos, prácticamente... porque acordémonos que Chiapas es sumamente rico en culturas, en etnias y en lo que queramos es sumamente rico y cada región es tan importante y a cada región hay que sacarle jugo y muchas cosas buenas... que tenemos...(GD Urbano).

Ante la incertidumbre de los cambios y la ausencia de materiales proporcionados por la institucionalidad varía la perspectiva y el ánimo. Entonces, dice Hilda

...¿qué experiencia? Triste en el sentido de no tener un material, así como definido, bien lo decía la maestra Ana, eh no hay algo que decir: "saben qué, vamos a trabajar esto y déjenlo permanente". Porque eso nos mueve así como el tapete... ya sé cómo voy a trabajar y de repente... (GD Hilda).

Otra parte de esa experiencia toca a la docencia, a lo que se enseña y/o pretende enseñar, bajo una mirada propia dadas las circunstancias de incertidumbre institucional, sorteando

diferentes obstáculos y carencias, desde las personales de formación hasta las condiciones de la escuela, los materiales, el contexto, la variación de programas y la ausencia de libro, lo cual vuelve más complejo el para qué, cuando el maestro aprendió a depender sólo del texto.

Ante ello es significativa la selección de los temas que imparten, los contenidos, pues implica inclusión y exclusión de temas, consciente o inconscientemente. Aquí mencionaremos a manera de ilustración los asuntos que emergieron al momento de sus participaciones, que sin ser exhaustivos indican algunas temáticas que figuran en sus preferencias y acciones de enseñanza, según su experiencia. Hilda manifiesta que:

Pues yo empecé ahí como esta ese libro, los 118 municipios. Hicimos un mapa de Chiapas. Las colindancias. Hice el examen. Luego les di un mapa de Chiapas y trabajaron con eso y entonces tú vas sugiriendo y compartiendo con compañeros acerca de lo que haces en esa clase... vienen los grupos étnicos del Estado. Bueno busquen, les dije a mis alumnos, qué trajecitos usa tal... la escuela propiamente donde laboro, es una escuela muy, muy plural, diría, porque hay tsotsiles, tseltales y hay hasta algunos de Comitán...(GD Hilda)

Es clara en Hilda la aceptación y recuperación de la pluriculturalidad de la comunidad donde se ubica la escuela. Es decir, toma en cuenta un proceso de resignificación del contexto donde realiza su enseñanza del PC. Ana por su parte expresa que la asignatura de Chiapas, espacio y tiempo:

...sí me ha gustado más porque trae lo que es la historia de Chiapas, lo que son las regiones fisiográficas, las regiones socioeconómicas, estas las zonas de Chiapas, las zonas arqueológicas y los niños aprenden muchísimo acerca del Estado de Chiapas y rescatar toda la riqueza natural y cultural (GD Ana).

Hilda resalta otros temas que tendrían más relación con la identidad:

...viene todo acerca desde que el hombre llegó a América, Mesoamérica y hasta que bajamos a lo que es Chiapas, las culturas mesoamericanas, que la maya que todo, bueno vayan ahí, ya pasamos otra clase y uno dice, pues bueno, pues ya pasé otra clase de AE, como sea ya pasé el día, ¿verdad? Y vamos buscando esas alternativas como profesores. (GD Hilda).

De acuerdo con este comentario el diario acontecer de las acciones de enseñanza de la HR y el PC van conformando al profesor a crear sus propias perspectivas, rutas, según la experiencia vivida. Dice Hilda: “esa ha sido mi experiencia personal y la he compartido con los compañeros y eso es lo que hacemos, o sea uno trata como dice el maestro a veces de sacar de donde puede y como puede” (GD Hilda). Para Urbano:

...las adaptaciones nos han llevado a eso, a que finalmente le busquemos la forma, cómo lo vamos a impartir, tomando libros de aquí, tomando el internet los que estamos en la ciudad, este, los que pueden sacar, llevar a los chamacos a que vivan y los que no pues con fotocopias y proyectos (GD Urbano).

Cuestión que resalta, coincidiendo con Hilda, la búsqueda de opciones para llevar a efecto la enseñanza de la HR y el PC. Dice Hilda:

Sí, porque todos nosotros somos chiapanecos, no sé, a menos que alguien me diga lo contrario y como chiapanecos yo creo que todos, de alguna manera amamos nuestra casita, ¿verdad? Amamos lo que hay aquí y nos duele lo que está cambiándose, quizá más adelantito vamos a

comentar un poquito de cómo también la influencia que vamos teniendo de los medios de comunicación y de muchos otros medios haciendo que todo este esquema de identidad, que es lo que quizá la materia, de alguna manera, es lo que he entendido que eso es lo que busca, este, que en los chicos en ver que ellos valoren lo que son, lo valioso, no sólo como seres humanos, sino también lo valiosos que somos al formar parte de una comunidad y tener una identidad propia... (GD Hilda).

Hilda apela a la identidad, al amor a la pertenencia, y los contrapone al dolor que le causan los cambios a ese estar en el tiempo del PC, la afectación que sufren especialmente a partir de los medios. Supone que la asignatura (la materia) está para valorar la identidad, logrando que los alumnos lo hagan también. Otra resignificación de la materia estaría en que valoren los alumnos el pertenecer a una comunidad con identidad propia, en este caso refiriéndose a la de sus propios alumnos.

La preocupación y experiencia de Adulfo se relacionan más con las vivencias que el profesor pueda y deba transmitir a sus alumnos, toda vez que él mismo haya podido asimilar sus experiencias de conocimiento, asistiendo a los lugares y centros histórico-culturales y naturales de significación en el estado. Dice Adulfo:

...necesitamos en vacaciones salir a diferentes lugares, a sentirse con ese momento agradable de la naturaleza para contarle al niño lo que tú viviste y lo que ellos posiblemente cuando los invites o cuando aprovechen un viaje, que vayan... (GD Adulfo).

Una constante señalada como problemática por los participantes es la importancia de las labores extra aula expresadas en viajes de estudio, visitas a museos, zonas arqueológicas,

parques nacionales y reservas naturales, con la finalidad de poner en contexto los aprendizajes esperados. Sin embargo, varias son las trabas como las que menciona el profesor Adulfo, quien pone en primer lugar la experiencia del docente y el requerimiento de que los padres de familia se inscriban en este proceso de conocimiento del PC.

Y reafirma Hilda: "...esa ha sido mi experiencia personal y la he compartido con los compañeros y eso es lo que hacemos, o sea uno trata como dice el maestro a veces de sacar de donde puede y como puede" (GD Hilda).

A través de las entrevistas pudimos obtener un acercamiento a sus experiencias de vida docente y problemáticas ante la AE, a una parte de sus vivencias relativas a su lugar de origen, formación y trayectoria laboral, y a sus construcciones sobre el contexto y la finalidad de la asignatura. El GD por su parte abrió el marco del diálogo y la búsqueda de acercamientos, posibilitando la externación de lo vivido, sentido y pensado, vislumbrando coyunturas, espacios de intervención relativamente autónomos, al comentar lo que en realidad están haciendo o intentando hacer ante el vacío institucional, dando margen a decisiones desde ellos, proporcionando un sentido a su actuación en torno a lo que se plantean como la identidad, que parece perdido o desinteresado por la institucionalidad.

La resignificación del contexto asoma con más claridad en el GD ante la necesidad de la acción y la búsqueda de perspectivas, rutas, para resolver desde sus espacios comunitarios que se explican de acuerdo a sus construcciones de realidad y responden a ellas asumiendo compromisos o evitándolos, generando una nueva realidad, su realidad cotidiana: "...ya pasé la clase, ya pasé el día..." (GD Hilda). Estas decisiones se dan en medio de las tensiones generadas por los medios de comunicación.

3.2.2 Lo institucional: los programas, los libros de textos

El peso que tiene lo dispuesto en la normatividad institucional (programas, texto, decretos, reformas, acuerdos, jerarquías, vigilancia, rutina escolar) y su incidencia en el imaginario y las acciones de los actores, es posible observarlo relativamente en lo que realmente hacen, hicieron, consideran, piensan, sienten, responden, asumen, proyectan en su ejercicio diario de la docencia.

“...la continuidad de la estructura necesita del concepto de estructuración como reproducción de relaciones sociales negociadas a lo largo del tiempo” tratando así de resolver la dualidad entre estructura y acción, pues “las estructuras condicionan a la acción y a la vez son resultados o se actualizan por las prácticas, el centro es por tanto la praxis, no la conciencia ni la estructura” (de la Garza, 2001: 92).

Es decir, las estructuras no pueden existir sin praxis, pero tampoco se reducen a ellas. El concepto de “acción” humana presupone al concepto de institución y viceversa según Giddens (1995).

3.2.2.1 Las variaciones de la AE

Lo que piensan, dicen y hacen los profesores resultan ser parte de un proceso de construcción basado en su experiencia de vida docente, que abre el camino para su experimentación ante la normatividad, instrucciones, cambios, vigilancia o aparente caos institucional.

Pregunta: ¿Qué experiencia tienes de los cambios oficiales de la AE?

El problema básico ha sido lo que ellos ven y sienten como una serie de cambios en el nombre de la asignatura y por ende del programa a establecerse. En la entrevista Ana narra la forma en que les llegó la instrucción de impartir la nueva AE, que los profesores denominan ERA o medio ambiente o desarrollo sustentable.

Ana responde:

...nos dijo nuestro director: "les pido que nos apoyen en eso, o sea sí trabájenlo" porque van a venir a observar, van a venir a checar si estamos o no trabajando eso;...pero al leerlo me di cuenta que es... como fue algo al vapor, o sea nada más nos lo entregaron pero, no hubo un curso previo para que nosotros digamos "bueno estamos de acuerdo, sí lo vamos a trabajar así", no hubo (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Entonces continúa Ana:

...le apuesto que de todas (las escuelas) nadie más está llevando eso más que nosotros en esta escuela ¿sí? Porque por ejemplo, un amigo trabaja en Chanal y él da esa materia, asignatura estatal... entonces yo platiqué con él y le dije "Oye fíjate que...", "¡Ah no! Yo no sé, o sea, yo voy a llevar este porque se supone, ya lo preparé pues"... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El último renglón de la respuesta es significativo porque sugiere que el nuevo proyecto educativo y la reforma en secundarias están basadas en la planeación por competencias que suponen su realización al principio del curso o por lo menos antes de ver la unidad, pero con estos cambios, hasta donde sienten los profesores, echa abajo todo el esquema, restableciéndose la improvisación. Por otro lado, la ausencia de evaluación de lo realizado para mejorar lo nuevo, la falta de orientaciones programáticas y de materiales para llevarla a efecto, entre otras problemáticas, tienen como resultado la incertidumbre y la búsqueda de alternativas de los profesores. Concluye Ana:

...ahí leí que ERA, venía por sesiones y que lo debimos haber trabajado, los maestros que damos asignatura estatal con los de ciencias, con el de geografía, y con formación cívica. En mi caso no hay tanto problema porque yo di geografía, yo doy formación cívica y ética... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Adulfo por su parte contesta en la entrevista:

Mi encuentro con la AE fue un poquito complejo porque no teníamos ese conocimiento de la materia de Chiapas, Espacio y Tiempo, porque muchas veces nosotros no nos preparamos para que demos nada más exclusivamente Chiapas, Espacio y Tiempo... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Para Urbano, la situación de la nueva AE (recientemente implantada) no es de esclarecimiento programático o apoyo docente sino de vigilar y castigar. Reproducimos un fragmento de la entrevista:

Urbano: ..ella viene a supervisar sólo asignatura. Sí. Es la primera vez que sucede...viene a supervisar...cómo estamos trabajando y si estamos trabajando.

Entrevistador: ¿Y ella tiene la formación para opinar sobre eso?

Urbano: No porque pues igual no... no salió de la asignatura estatal, ni ha recibido cursos igual que nosotros...Es maestra de secundaria.

Entrevistador: ¿Los viene a ver nada más...?

Urbano: Viene a ver o sea, le decimos, sí hay evidencias, aquí están los trabajos, este... Aquí están los libros que están trabajando los chicos... "¿en qué página van?", "aquí está la página", "¿Qué están haciendo?", "estamos haciendo..." y ya, media vuelta...

Entrevistador: ¿A eso viene nada más...?

Urbano: Sí. No es que venga a profundizar, a darnos tips a cómo vamos a trabajar, “mire maestro, le puedo ayudar aquí o, busque usted este libro o esta bibliografía”. No. Es meramente administrativo... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Olga narra su experiencia en la entrevista ante los cambios de la AE:

...a partir del 2004 empezaron a hablar un poco del patrimonio cultural, donde decían “bueno, qué vamos a hacer ahí dentro del catálogo de asignaturas, este, Chiapas, se puede llamar patrimonio natural y cultural, Chiapas y su biodiversidad...” y empezaron a decir como unos tres títulos de la asignatura estatal...haga de cuenta que nada más nos dieron un pequeño bosquejo de la asignatura, pero no...No había programa...No había nada, menos libros de texto...Entonces el delegado sindical que tenía experiencia en la AE con mucha más razón dice, bueno, ahorita vamos a ver de qué manera podemos defender la cuestión histórica y cultural de Chiapas, ¿no?, para que no se pierda... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Resalta la defensa de la AE en su versión histórico-patrimonial que ha pasado al ámbito de la participación del poder político sindical ante una estructura político-educativa que decide desde arriba los cambios de acuerdo -según expresiones de los profesores- a intereses sexenales, el último de los cuales se implanta con la “política verde” (expresión usada por la profesora Ana). Esta situación lleva a pensar cómo la decisión confluye en: ¿qué pasado o presente se quiere presentar y heredar? la nueva AE⁴² no parece cumplir con los propósitos de tal

⁴² Para este tiempo: Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas que a veces se le confundía con ERA (Educar con Responsabilidad Ambiental) que efectivamente corresponde a un proyecto del sexenio estatal actual.

asignatura, opinan los profesores. Sobre la supervisión institucional, aún cuando en este caso no es del tipo tradicional de vigilar y castigar, Olga declara:

...él tiene muchos elementos, pero como que no, no es muy compartido el asunto ¿no? yo quisiera que él llegara⁴³, bueno, sabes que aquí te traje este material, les puede servir, fotocópienlo aquí y allá, no, no, no... él más en cuestión de verbo, no, él dice, "bueno, pues es que todavía vamos a trabajar, aquí está esta problemática, cómo la vamos a resolver, cómo la podemos atender", en cuestión de evaluación habla... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

En este contexto Hilda sostiene que:

...generalmente hemos dicho, sí la impartimos, pero no tenemos un libro, no tenemos materiales, entonces cada docente busca su alternativa para aplicarla en el salón de clases, eso ha sido en nosotros...yo trabajé con geohistoria de Chiapas o patrimonio cultural de Chiapas (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Es decir, hasta aquí no hay una objeción sistemática o contestataria a las propuestas institucionales, sólo que no existe para los profesores claridad en la política seguida en la AE.

La recepción de los cambios generados en la AE promovidos por la autoridad educativa ha sido diversa, lo mismo que las respuestas, resignificaciones, adopciones, resistencias o adaptaciones. Estas obligan a una mirada sobre el sentido que adoptan, el por qué y para qué responden así los profesores, cuestión que se puede reflexionar a la luz de las explicaciones que ofrecen los actores de su forma de actuar, basados en su experiencia y vivencias docentes que han tenido al frente de la AE.

⁴³ Se refiere al supervisor de la Zona.

Preguntas: ¿Cómo tratas las variaciones de los programas de la AE?

A la pregunta Ana responde haciendo toda una narración:

Pues, en los inicios, después de que se hizo como una prueba piloto, (se nos indicó) trabajar la asignatura con el nombre de “Hacia una cultura de la legalidad”. Esta asignatura fue un modelo que se tomó de los Estados del norte, porque (había) mucha violencia, vandalismo y por cuestiones de los cárteles de las drogas y todo eso. Entonces crearon ese modelo también para nosotros en el Estado de Chiapas bajo ese mismo nombre, pero, al darse cuenta que no, casi no teníamos los mismos parámetros de violencia que en el norte, después cambiaron y ya se formó lo que es asignatura estatal... ha tenido varios cambios porque al inicio era... “adolescencia, espacio y tiempo”, donde se hablaba sobre el adolescente... y ya después lo relacionado a Chiapas... pero después volvieron a cambiar el modelo de cómo trabajar esa asignatura y se quedó únicamente “Chiapas, espacio y tiempo” la del famoso CHET... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La ubicación de uno de los cambios de la AE en el contexto que describe Ana, hace ver el sentido que le quiso atribuir el proyecto institucional (en 2007), aún cuando no correspondía a la situación que se vivía en la entidad, sino a la del incremento del narcotráfico en el norte del país. Sin embargo, si uno circunscribe esa propuesta al contexto vivido en Chiapas desde 1994, bien puede verse la política gubernamental en la búsqueda de deslegitimar la movilización zapatista.

Prosigue Ana:

Pero desafortunadamente cuando apenas se está uno adaptando porque le han venido cambiando le digo pues... el año pasado, antepasado, nos dieron un curso donde la asignatura estatal iba a

tener otra orientación, en donde se iba a ver sobre la cuestión de los grupos étnicos, pero tendría que ser alguien que hablara ya sea tseltal o tsotsil, dependiendo del lugar de donde estuviera; otro era sobre prevención de la violencia en la escuela secundaria y el otro era de sexualidad, ya no se iba a llamar CHET sino que AE iba a tener esos tres rubros y las escuelas se iban a adaptar conforme a la región qué era lo que iban a tratar... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Ana nombra varios programas posibles, que se adaptarían, dice ella, de acuerdo a la región en que se ubique el programa, lo cual parecería muy bueno, pero como son programas impuestos desde arriba, genera controversias sobre su viabilidad, pero esencialmente la observación está dirigida a los continuos cambios inexplicables para los profesores. Ana continúa:

Quedamos en trabajar lo que es prevención de la violencia en la escuela secundaria, eso lo iniciamos en agosto, pero como el día 9 de septiembre, tuvimos una reunión de consejo técnico y resulta que ya AE ya no iba a ser ni eso, ni sobre la prevención de la violencia, ni de los otros rubros que ya nos habían dicho, sino que ya iba a ser este, algo relacionada con la sustentabilidad en Chiapas, el cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad en Chiapas...lo está promocionando el gobernador Manuel Velasco...que supuestamente van a dotar de libros a todas las escuelas, para que se maneje esa asignatura. Pero hasta estas fechas (19 diciembre 2013), a nuestra escuela no ha llegado nada...lo que sí nos dieron unas hojitas para que viéramos más o menos qué temas íbamos a ver con ellos...después nosotros en internet buscamos lo que era el programa...habla sobre cuestiones de Chiapas pero, ya más enfocado a hacer conciencia de cómo nosotros debemos amar, respetar el medio ambiente, cómo cuidarlo, cómo tratar de que no se contamine y tiene muchos contenidos y se relaciona con geografía, con ciencias y con formación cívica y ética,

se maneja lo que son los valores y este, también habla de las áreas protegidas naturales pero ya casi de historia de Chiapas no... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Esta información de Ana no diverge de la expresada por ella en el GD en el mes de enero de 2014. En la respuesta de la entrevista puede observarse el proceso seguido en la última modificación comparándolo con el cambio de hacia una cultura de la legalidad, que constituía, según Ana, un modelo proveniente del norte, que se impuso y luego se canceló al no tener comparativo, en ese entonces, con lo que se vivía en los estados norteros. Pero resaltan las formas del cambio que no conllevan procesos de formación previos ni orientaciones precisas. En los otros cambios Ana subraya las inconsistencias informativas y el aspecto político que ha adquirido la AE con la iniciativa gubernamental y la difusión en los medios que considera faltan a la verdad de lo que pasa en las aulas, como la ausencia de textos. Para Olga:

...pareciera ser que las necesidades van en relación a únicamente al contexto social, es decir, bueno, hay una problemática ambiental y en relación a eso van los contenidos, o hay una problemática económica y al mismo tiempo el aspecto turístico (entonces) conocer el patrimonio natural y cultural de Chiapas. En ese sentido yo creo que se pierde el aspecto histórico ¿no?, la raíz que tiende a ser como lo más significativo para la asignatura... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

El contexto social en este caso está referido al ámbito de lo general, no al regional, y lo económico-turístico a la posibilidad de uso del PC como mercancía, pues desde 2003, la ciudad de SCLC (el centro histórico) fue incluida en el programa "Pueblos Mágicos" por la Secretaría de Turismo. Por ello resalta Olga la pérdida de lo histórico. Para Adulfo:

Originalmente se ha trabajado con CHET que es una AE, esa asignatura estatal ha ido cambiando y ha ido modificando sus nombres; por decirlo así, era antes CHET, luego adolescencia, luego este PC y actualmente es CHET o Cultural; pero también se quiere modificar una asignatura ya más formal que sea Historia de Chiapas, ya con un contexto más amplio para que los rescates culturales, tanto tangibles e intangibles, se puedan preservar en este momento (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Pese a que Adulfo se adapta a los cambios que le permiten actualizarse, siente la necesidad de que se establezca la asignatura, en la medida que no tiene continuidad ni seguimiento en otros niveles, lo cual es relativamente cierto, pues en primaria sí se trata en cuarto grado, aunque hacia la educación media y profesional desaparece, incluso en las Normales. Adulfo prosigue:

...cuando trabajamos nosotros no hay un seguimiento... siempre se trabaja con primeros grados y hasta ahí nada más porque después ya no se ve, posiblemente en prepa o en la normal se ve algún tema especial en el caso de Chiapas... cuando nosotros terminamos el programa, muchas veces ya se cambia, entonces nuestro material que tenemos ya preparado, tenemos que volver a conseguir... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Adulfo pone de relieve la incongruencia estructural educativa entorno a la historia regional y agrega sobre el nuevo programa:

...es como un rescate de la cultura natural y en el caso de su programa, como es Verde Ecologista... como dijéramos, su partido, entonces ellos giran en rescatar algo de la cuestión cultural; pero algo incongruente, muchas veces pasa esto porque ellos han permitido y han autorizado permisos para

sustraer los recursos minerales y naturales de aquí de Chiapas. Entonces cada año van cambiando los programas y este... entonces no hay un programa en sí fijo, sino que cada año o dependiendo el gobierno, va cambiando... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

En el GD se puso en evidencia con un sentido compartido el cómo las decisiones institucionales de los cambios en la AE, aparecen tomadas desde muy lejos de la realidad, contextos, formación, aspiraciones y sentires de los actores en un ámbito que toca muy de cerca a sus vivencias e identidad. Al no haber una política clara y convincente los profesores llenan el vacío con sus iniciativas académicas basadas en sus experiencias y situaciones. Aunque los profesores manifiestan preocupación por lo institucional. Por ello Ana considera que:

...aunque no podemos dejar de lado que nos están ahora pidiendo que veamos lo de sustentabilidad, lo de educación ambiental porque de hecho pues hay documentos y los tenemos que entregar, tenemos que darle seguimiento y darle pie a eso. Obvio que no hay un libro y ahí es donde hay una apertura en donde podemos meter algunas cosas que nosotros consideramos importantes, sin olvidar el programa que, a mi punto de vista lo hicieron al vapor, porque ni siquiera nos reunieron para tener un curso sino nada más nos dijeron "esto va a ser, por favor, investiguen ustedes, vean cómo le van a hacer, enseñen a los alumnos y aquí está". (GD Ana).

Para Adulfo:

...hay algo importante de nosotros también, la guía de trabajo como lo mencionan ustedes, no sé si es guía de trabajo, para nosotros es unidad didáctica o secuencia didáctica. Yo plasmé todo lo que hay ahí y lo que yo tenga a mi alcance y de las vivencias que he tenido, les doy a los chavos.

Que llegó el director o el jefe de enseñanza, pues me voy otra vez a mi unidad didáctica y agarro el mismo tema que estoy plasmando ahí... cuando no hay nada, ahora sí me desplazo, por aquí, por allá y por acá. Así lo trabajo, de esa forma, y puede dar resultados o no, pero ya experimenté algo que posiblemente se le tiene que quedar al niño... (GD Adulfo).

Emergen claras las reconversiones y giros que necesita hacer el docente para impartir la asignatura de la cual no hay una orientación precisa. También se desdibujan ciertos grados de supervisión o vigilancia que lejos de contribuir a la construcción de una perspectiva académica, cultural, histórica e identitaria -planteada en los propios documentos institucionales de la SEP federal y local-, se restringe a la inspección, supervisión y registro administrativo, al vigilar y castigar.

Ana explica de lo que está enterada: "Sí tenemos el programa, estuvimos investigando, es más, hicimos equipo con mi compañera y nos pusimos de acuerdo y estuvimos viendo qué podíamos hacer, pero es un rompecabezas, como les decía" (GD Ana).

Lo que pareciera tan visible y al alcance de todos en otras asignaturas, en la AE se convierte para los profesores en un proceso de investigación e indagación sobre la existencia real de tal o cual programa. De esta manera las acciones de los docentes son a veces inciertas pensando en una posible vigilancia de la autoridad. Reflexiona Hilda:

Quizá como decía la maestra Sonia, bueno pero nadie me va a llegar a supervisar y algunas veces nos entra la duda de decir ¿y si sí vinieran? Y si sí nos preguntan ¿qué estás haciendo? ¿con qué comprobas? ¿cuál es tu guía de trabajo? ¿cómo llevas? (GD Hilda).

Olga finalmente aterriza en un planteamiento cuestionador:

...yo considero la cuestión desde la política educativa que retomando la AE juega a intereses muy arriba... intereses desde el sistema que nos gobierna, intereses de nuestro Estado, y que a final de cuentas es una como, el quedar bien con cierto grupo social ¿no?, pareciera ser que, lo que señalaba aquí la compañera, en cada sexenio vienen nuevas propuestas educativas... y le cambian el nombre a la asignatura y posteriormente bueno, no hay un sustento o el amor por el Estado, más que nada, la conciencia de decir, bueno qué es lo que más importa que el joven a nivel básico conozca de su Estado (GD Olga).

Por un lado, puede observarse la complementariedad de opiniones en el GD. Por otro, ante tantas variaciones de nombres y programas en la AE, las preguntas saltan el espacio de lo académico y se pregunta por el ámbito del poder y la incidencia de intereses políticos sexenales, que ignoran los de la educación básica dirigida a los jóvenes, en este caso los del municipio de SCLC.

Adulfo es más penetrante en sus comentarios y señala

...nos damos cuenta ahorita con el programa ese de ERA, vinieron equis millones de pesos, como le decía a la compañera, para los libros, y ya va pasando un año y no tenemos nada. Iban a mandarnos libros también para la cuestión ambiental y tampoco ¿y bueno dónde están esos equis millones? Que si hacemos cuentas no hay nada ahorita ya, se acabó, se esfumó, quién sabe. Y nosotros seguimos trabajando con lo poco que podemos trabajar para justificar a esas personas (GD Adulfo).

Sobre esta posibilidad medita Olga:

...creo que se pierde la conciencia de decir: ¿al chiapaneco realmente le interesa saber quién es? ¿Le interesa su historia propia? Realmente se preocupa por saber sus antecedentes. Y ahí sí que

preocupa porque, les vuelvo a repetir, considero que nada más juega un papel político. Desde la política educativa esto es lo que le interesa que el gobierno haga (GD Olga).

La enseñanza de la AE alcanza o se manifiesta abiertamente para los docentes en el ámbito del poder, con un sentido político, una intención no declarada de pretender hacer o construir la identidad de los chiapanecos. Esta apreciación manifestada en alguna de las entrevistas aflora en el GD de manera casi consensual por todos los participantes.

Sobre las variaciones de los programas los profesores sienten que han sido continuos, sin consensarlos, sin prepararlos, ni tomar en cuenta sus experiencias de años en la enseñanza de dicha asignatura. Ana realiza un recuento de esta historia desde su trayectoria:

...el punto central de esto es que ni las autoridades educativas tienen en claro qué es lo que quieren que enseñemos de la AE. Ciclo a ciclo viene cambiando, este, la temática...que ya va a salir libro de texto, que no va a salir, que hay un programa piloto... Antes de que se dijera AE se impartía la materia IPCH que era Introducción al Patrimonio Cultural de Chiapas y únicamente se impartía en los terceros grados, después surge lo que fue Hacia la cultura de la legalidad, en los primeros grados...al inicio piloto, como siempre se da, de manera piloto...y vinieron personas que tenían estudios de doctorado y nos impartieron cursos con el modelo de los Estados del norte...Después ya surge lo que era AE en donde se decía que era Adolescencia, Chiapas, Espacio y Tiempo. De igual manera nos atiborraron de información, nos dieron muchos cursos, involucraron no solamente a los maestros de AE sino, cuando empezaron a hablar sobre la transversalidad y todo eso, también (plantearon) debían participar otros maestros. (Ahora), cuando todavía empezamos a adaptarnos a ese programa, a ese ritmo, a todo lo que nos dijeron, vuelven

a cambiar y que ya no se llama, este, Adolescencia, Espacio y Tiempo, sino solamente CHET... Pasa un tiempo, estoy hablando de tres, cuatro años y vuelven a cambiar, y ahora ya no es ni Adolescencia Espacio y Tiempo, ni CHET, ahora es sobre el Desarrollo hacia la sustentabilidad en Chiapas, Educación ambiental...(GD Ana).

La intervención de Ana pone contexto a una de las modalidades emergentes en el proceso institucional y muestra su opinión sobre lo descontextuado de la propuesta para Chiapas, con otro tipo de problemáticas. Así como la incertidumbre provocada por los cambios programáticos. No hay formación de los profesores para programas tan divergentes. En el GD los participantes lograron desarrollar con suma claridad el orden de aparición y la falta de coherencia entre una decisión y otra en lo que atañe a los cambios en la asignatura y la preparación del docente que la imparte.

Lety reafirma este sentir: "Creo que ha creado confusión, sí, han quedado confusiones en cuanto a la Asignatura Estatal" (GD Lety). Desde la experiencia de Hilda se agregan otros cambios más:

Recibí un curso creo que el año pasado... donde decían que venían cinco modalidades (de programas), ese de Adolescente y sexualidad, Los tsotsiles y su comunidad, Los tseltales... eran cinco opciones, no recuerdo (bien) "La violencia en secundaria". Entonces, al final de que nos dan el curso y todo, preguntamos ¿y qué libro vamos a manejar o cómo decidimos? ¿Por zona, por escuela o quién? (GD Hilda).

Para Urbano esta experiencia les ha llevado a

...a adaptar, así es la palabra, adaptar. Nos dicen, va a haber AE, aquí está, ¿qué hacemos? Adaptarnos. Yo siento que la política se ha, este, en cuanto a la educación se ha perdido creo el enfoque... el enfoque hacia nuestro Estado (GD Urbano).

Olga reconoce que: "...bueno, aunque me resista aún de conocer la asignatura de Patrimonio Natural y Cultural de Chiapas, trabajamos en una reacomodación de Patrimonio e Historia, Espacio y Tiempo" (GD Olga).

En expresiones sobre su experiencia en la enseñanza externan una inquietud alrededor de impartir la HR y el PC. Algunas manifestaciones representan lo que en términos de sensibilidad conllevan sus sentires y emociones en el compromiso adquirido con esa enseñanza. Urbano por ejemplo expresa: "yo siento que hablar de asignatura estatal es hablar de algo bello, algo maravilloso que tenemos..." (GD Urbano). Según Olga:

...uno como que ya se acostumbró a, a sortear todo eso, a que tienes que buscar cómo hacer para que el alumno se interese y vea que sí es importante AE, pero primero nosotros debemos de sentir que sí es importante... (GD Olga).

Hilda señala que

...como chiapanecos yo creo que todos, de alguna manera amamos nuestra casita, ¿verdad? amamos lo que hay aquí y nos duele lo que este cambiándose... a mí me encanta AE porque podemos hablar de Chiapas y me sirve como un pretexto sano para poner en mi oficio, de sacar ese año a mi grupo de primer año... (GD Hilda).

Razón esta última que se explica de acuerdo al interés mostrado por la profesora Hilda en la entrevista que le hicimos en noviembre del 2013, de atender a sus alumnos en el acercamiento al PC de Chiapas llevándolos a museos y sitios naturales. Cuestión difícil de realizar en los actuales tiempos por la inseguridad, el riesgo, la preocupación de los padres de familia y la mirada institucional de omisión o indiferencia, según expresaron distintos docentes en entrevistas.

Por otro lado, los profesores contribuyeron a localizar distintos aspectos y contenidos con los cuales no están de acuerdo en relación a los cambios continuos. Una de las observaciones realizadas recae en que, según Ana:

...le quitan lo que es Adolescencia Espacio y Tiempo y en esto de la educación ambiental con fines de sustentabilidad, viene que hay que trabajar con el alumno, primero que él se acepte como es y tenga respeto por sí mismo y pueda tenerle respeto a la naturaleza, al medio ambiente. Habla de los valores, se relaciona con formación cívica y ética, geografía, biología, que son con las materias más afines y entonces no tienen en claro... (GD Ana).

Esto se refiere a las relaciones que la nueva propuesta ambiental propone en la currícula, que para la maestra no incide en el perfil planteado por la AE, caracterizada en los documentos institucionales anteriores que versaban sobre CHAET. Ana reflexiona:

Lo que sí me queda claro es que no debieron haberle quitado lo de adolescencia porque sí en el programa nuevo que nos dieron maneja mucho lo que es el adolescente y es un programa que no solamente se va a ver en los primeros grados, es un programa como de seguimiento, que hay que trabajarlo con los segundos y terceros. No en la materia de AE sino con las materias de Formación Cívica y Ética y lo que es Física y Química; entonces no sé cuantos años van a pasar para que en realidad quede estructurada bien lo que es AE... (GD Ana).

Adulfo labora en una escuela técnica del segundo círculo, que ha mantenido en SCLC una postura unitaria, de resistencia y búsqueda de alternativas respecto a los cambios efectuados por la institucionalidad. El expresa que:

...nosotros en el caso de nuestra zona, siempre tenemos nuestras reuniones de academia de ciencias sociales y formamos, este, con jefes de enseñanza y alguien que está encargado que tenga tiempo para investigar, hacer un programa; el programa ya estaba ya casi terminado Historia de Chiapas, ese iba a salir para todos, pero la política del gobierno entonces dice “no, educación ambiental”. Historia de Chiapas se deja, hasta después. Este programa sí iba a ser registrado en la Ciudad de México y resulta de que no hubo nada... ¿Qué se tiene que hacer en lo sucesivo? Pues simplemente estas reuniones (se refiere al GD) que tengamos para ahora sí aportar todo lo que a nosotros nos interese, rescatar la cuestión cultural de Chiapas... (GD Adolfo).

De aquí se desprenden varios asuntos. Por un lado la organización alterna y paralela de los docentes que imparten la AE en las secundarias técnicas de esta zona escolar en SCLC, con fines académicos y propositivos. Esta organización, sin embargo, no opera tan al margen de la estructura institucional pues se habla de la Academia de Ciencias Sociales y de la participación del jefe de enseñanza en la “investigación” y, por otro lado, de la elaboración de un programa alternativo de Historia de Chiapas, mediante una comisión de docentes institucionalizada, que sale fuera de las propuestas institucionales efectuadas hasta ahora, es decir, que tenga como objeto único de estudio la HR. Asimismo, el profesor explica que la propuesta avanzó hasta llevarla a nivel institucional federal, para buscar establecerla en su aplicación al ámbito estatal, pero fue rechazada. Finalmente, el profesor Urbano contempla la opción de efectuar reuniones como la presente del GP para “aportar” y “rescatar la cuestión cultural de Chiapas”, todo lo cual resulta muy significativo a la luz del sentido de la enseñanza de la HR y la lucha que se establece por llevar a efecto su significado, el qué, el para qué y cómo.

Este camino de la búsqueda de alternativas propias, organizada en el caso de secundarias técnicas, conlleva en el plano individual del profesor a una exploración de acciones autónomas

y críticas a la implementación de la política educativa institucional que (de acuerdo con las informaciones en el GD) no les proporciona los mínimos recursos, pero, contrariamente y sin que se lo proponga, ello mismo representa una alternativa de autonomía. Dice Ana:

...no hay un libro y ahí es donde hay una apertura en donde podemos meter algunas cosas que nosotros consideramos importantes, sin olvidar el programa que, a mi punto de vista lo hicieron al vapor porque ni siquiera nos reunieron para tener un curso sino nada más nos dijeron “esto va a ser, por favor, investiguen ustedes vean cómo le van a hacer...” (GD Ana).

Camino a la reunión del GD la Profesora Hilda platicó con una compañera de su sistema sobre a dónde iba y lo que se trataría, entonces ella reproduce el diálogo así:

Hilda: vamos a platicar sobre el patrimonio cultural, dice, “¿ay, pues qué estás dando?” y le dije del libro...que es una fotocopia de un libro que habla de Geohistoria de Chiapas y ese ha sido como nuestro libro mágico en la telesecundaria donde yo laboro hace 10 años y cuando no me correspondía 1er grado pues ese engargolado se lo compartíamos a la maestra o el maestro que tuviera 1er grado (GD Hilda).

En esta participación lo que se puede interpretar es que un texto de Geohistoria asume el papel de guía programática para tratar, entre otros, asuntos del PC. Para el profesor Urbano, sucede lo mismo en términos de carencia de materiales y considera que:

...esas adaptaciones nos ha llevado a eso, a que finalmente le busquemos la forma, cómo lo vamos a impartir, tomando libros de aquí, tomando el internet los que estamos en la ciudad... llevar a los chamacos a que vivan y los que no pues con fotocopias y proyectos, etcétera (GD Urbano).

La profesora Olga, quien labora en una de las escuelas del segundo círculo, colindando con el primero, expresa abiertamente:

...aunque me venga la propuesta de patrimonio natural y cultural, como una propuesta que el mismo sistema nos da, pues lo siento pero también tengo que ver que no, que la historia en sí de mi estado la conozcan los chicos, entonces ¿quién me va a venir a supervisar? No me va a venir a supervisar el güero como para decir no hables de la historia de mi Estado...en mi escuela sí hemos tenido la libertad de tomar decisiones en cuestión de la nueva propuesta...nosotros le pusimos título: historia y geografía de Chiapas, no olvidándonos del adolescente, su identidad... (GD Olga).

En esta intervención notamos el grado de conocimiento de la problemática y de autonomía adquirido no sólo en cuanto al contenido sino también a lo programático, con una argumentación identitaria y de resistencia, contestataria ante la nueva instrucción institucional, y una propuesta que cuestiona la estructura del vigilar y castigar, con la finalidad de enseñar, estudiar y reconocer el pasado local y regional, la historia y el patrimonio cultural de Chiapas.

Por su parte, Ana vuelve a reafirmar el problema de los cambios y la búsqueda de sentido que le da a la asignatura:

...estamos adaptándonos a una forma de cómo enseñarle al alumno lo que es el patrimonio cultural de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amen su Estado, que sepan que hay pluralidad, muchos grupos étnicos...de mucha importancia, y ya nos meten otra cosa... lo que hacemos es como un rompecabezas...hemos nosotros hecho como una propia forma o nos hemos apropiado de cómo nosotros darle un enfoque y enseñarle al alumno lo que consideramos a nuestro punto de vista y a nuestra experiencia lo más relevante... del Estado de Chiapas... (GD Ana).

Esta tendencia a la búsqueda y orientación autónoma es reafirmada también por la profesora Hilda, sin embargo, a su palabra le agrega un matiz, una propuesta metodológica, un enfoque de la historia y una alternativa de enseñanza que parte de los sujetos alumnos, una significación y sentido:

Y vamos buscando esas alternativas como profesores. Nosotros hemos tenido la oportunidad, precisamente por ser comunidades quizá más indígenas que los compañeros que trabajen aquí, propiamente aquí en San Cristóbal, en las comunidades hay esa alternativa y empezamos en historia como a buscar una historia no sólo del Estado sino nos fuimos así a lo micro, “empiecen con una historia familiar, ¿cuéntame, qué hace, qué hizo tu abuelita?, ¿con quién habló primero tsotsil?, ¿y qué les enseñaba?, ¿es el mismo de esos tiempos de la abuelita o es otro, ha cambiado algo? cuéntenme, ¿qué han hecho?, ¿Cómo era la comunidad, cómo era cuando ellos llegaron, dónde vivían?” y todo, y así es (GD Hilda).

En ella resalta la importancia del contexto pluricultural, la posibilidad de partir de lo micro y la historia oral. Respecto a lo primero es significativo que el contexto pluricultural tsotsil-tseltal sea objeto de atención y punto de partida para la enseñanza de la profesora. Hilda, de origen mestizo. La característica pluricultural no parece volverse un obstáculo para la enseñanza que se plantea, sino más bien punto de referencia para la construcción de una relación diferente, donde pudiera, desde nuestro punto de vista, plantearse una alternativa intercultural.

No obstante, el problema de los cambios se complica según Hilda ante el caos aparente, la falta de orientaciones y materiales.

..y de repente viene ERA, aquí está miren, todo lo que se va a ver, mantengan su escuela así, propicien esto, aquello y dices: ¿y geohistoria de Chiapas? “está involucrada ahí no se preocupen”...

todo eso nos ha movido mucho...eso es lo que hemos vivido, no tenemos material físico para darle a los chicos, conseguimos los maestros de donde podemos... (GD Hilda).

Estas intervenciones muestran, además de la construcción de las respuestas de los profesores ante la incertidumbre en torno al programa: la carencia de materiales, herramientas e instrumentos; la ausencia de orientación metodológica para la construcción del conocimiento histórico y del PC; la falta de apoyo a la docencia y a la formación del docente; el vacío de acompañamiento y asesoría de la estructura institucional a la labor del profesor en su desenvolvimiento en la enseñanza de la HR y el PC. También observamos la iniciativa y grado de autonomía que los actores docentes alcanzan según comprenden los requerimientos de formación de sus alumnos y de ellos mismos, y el contexto en el que se desenvuelven. Es decir “como pueden”, que tiene que ver son sus experiencias y vivencias identitarias y en la docencia de la AE.

3.2.2.2 Alternativas, búsquedas y decisiones

Según Fullan (2002) los cambios requieren de un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje” que, en el ámbito escolar, entendido como un todo articulado, genera incertidumbres, resistencias, interpretaciones y significaciones propias de los sujetos que intervienen en ella (profesores, alumnos, administración, padres y comunidad), e involucra al propio contexto. El aparente caos generado –“...pues el sistema es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente...” (Fullan, 2002: 9)-, obliga a tratar los procesos de cambio en su complejidad y dinámica. Los actores deben encontrar primero el significado de lo que hay que cambiar y la forma de hacerlo. Cfr. (Fullan, 2002).

Las continuas transformaciones de la AE en la región, llevan a la incertidumbre al inicio de cada ciclo escolar y a lo largo del mismo, pues el cambio puede suceder en el transcurso

mismo. Ante la falta de orientación institucional y de materiales de apoyo -como el libro de texto-, los docentes opinan desde sus dudas, experiencias, planteamientos, formación, invenciones. Las respuestas son tan extensas como lo son las historias de sus experiencias ante esas modificaciones, muchas veces sorprendidas.

Los programas representan la guía teórico práctica de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, reúnen el enfoque, las finalidades y la metodología de la enseñanza de dicha asignatura, los procesos de evaluación y la relación de la misma con las demás asignaturas en una relación transversal, para que adquiera sentido en el currículum.

Para los profesores de la AE la variación de programas propuestos conlleva una serie de interrogantes, ajustes y resignificaciones que asumen desde su propio espacio de acuerdo a sus posibilidades, experiencias, condiciones y contextos. La experiencia tenida en relación a estos cambios programáticos guía a los docentes al expresar las problemáticas tenidas, sus interpretaciones, significaciones, sentires, reacomodos, “adaptaciones”, alternativas.

Pregunta: ¿Qué opinas sobre los programas de la AE? Responde Hilda:

El ciclo pasado nos impartieron un curso donde se nos abrió un abanico de alternativas de AE, donde se podría tocar no sólo patrimonio y geografía de Chiapas, patrimonio cultural y geografía de Chiapas, sino ya tenía que ver con cuestiones de sexualidad humana, de salud... creo que había una donde decía exclusivamente del pueblo tsotsil, el pueblo tseltal, ya venía así... ERA es como un programa que vas a involucrar en tu escuela, sobre reciclaje, cuidado y reforestación, y todo lo que tenga. Pero es independiente, o sea AE queda como tal con las modalidades que hace un momento le comentaba... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Los docentes ponen en evidencia la distinta información que les ha llegado o han obtenido por diferentes medios (como en algún curso organizado por la Secretaría de Educación

de la entidad, a través de sus relaciones con sus pares o de sus prácticas construidas ante el aparente caos). Comenta Ana:

Ahora que hubo el paro tuvimos que aprovechar ese espacio para ponernos a trabajar con mi compañera y ponernos de acuerdo, investigar y todo, porque a nosotros nos dijo, este, nuestro director: “les pido que nos apoyen en eso, o sea sí trabájénlo” porque van a venir a observar, van a venir a checar si estamos o no trabajando eso... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Las formas de participación de las jerarquías institucionales intermedias (Directores, Subdirectores, Supervisores, Jefes de Enseñanza, Coordinadores) influyen en las características de las respuestas, organización, adopción de posiciones y programas realmente asumidos por parte de los docentes. A veces por autoritarismo u omisión, otras por ausencia, otras más por coincidir con los docentes. El poder y las políticas afectan dramáticamente e incluso determinan las dimensiones claves del cambio y la innovación en las escuelas, cfr. (Blase, 2001). Dice Urbano: “Yo espero, de parte oficial que venga el libro nuevo (de ERA), pero siento que es necesario también hablar un poco de, de patrimonio de nuestro Estado, inclusive la parte histórica que a veces nos olvidamos...” (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Para Urbano la espera de la instrucción institucional es decisiva, aunque reconoce la necesidad de enseñar la HR y el PC de Chiapas. Según Olga:

Para nosotros es CHET como tal... siempre y cuando se respete la cuestión histórica cultural y natural. Eso lo decidimos como zona... a nosotros no nos lo impusieron (el libro-programa ERA), esa fue una propuesta a través del grupo ese de Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA), sí, ERA. El proyecto ERA. Pero ese libro lo mandaron a la biblioteca. ¿Qué hizo el coordinador?,

como él sabe que nosotros no estamos de acuerdo con el propuesta, él dijo bueno, que quede en la biblioteca. Sabe que nosotros estamos trabajando con el libro de texto de Chiapas, entonces él no, ni siquiera nos dijo, qué van a hacer con ese libro, no, nada, ahí quedaron los libros, ahí están todavía... lo que estamos en espera es de la próxima reunión, ahora sí para trabajar en conjunto, con todo el nivel...la propuesta (de ERA) está en relación a la política verde... Toda nuestra alternativa se genera a través del sindicato... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

La participación de Olga lleva la reflexión al ámbito de la política y los intereses sexenales, a la dimensión de adoptar o no un tipo de AE en una perspectiva legitimadora del poder público sexenal estatal.

Comenta Adulfo:

Para nosotros (los cambios) son una ventaja porque constantemente nos estamos actualizando porque, en el caso pongamos, si no fuera el programa que irle introduciendo cosas novedosas, actuales, pues nos rezagaríamos tantito en el caso de, de nuestra historia de Chiapas... entonces lo que nos hace más rico nuestro programa (es) irle introduciendo más... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Para algunos profesores los cambios alientan la actualización de los docentes que no la realizan mediante cursos, sino introduciendo al programa “cosas novedosas” e informaciones conseguidas en periódicos -cuando se divulgan-, para no retrasarse en “nuestra historia de Chiapas”.

Resalta en todos estos comentarios la incertidumbre que venimos señalando ante la falta no sólo de orientación sino de información institucional. Otra vertiente es el de la formación

que los docentes manifiestan no haber tenido. Hilda menciona un curso que tuvo en uno de los programas. Pero también expresa, como los otros profesores, varios nombres de la AE o de sus modalidades, no claras para ellos. El programa y texto ERA que emergió en los últimos meses, aparece entre los docentes como algo vago, impreciso, relacionado a la política e intereses del actual gobierno del Estado.

La observación de Olga pone de manifiesto una emergente dimensión de la problemática, es decir, frente a la política implantada de la AE, responden organizándose según su propuesta relativamente autónoma a nivel de zona, acompañados por la organización sindical, cuestión que pone en evidencia una controversia en el ámbito del poder en torno a la AE y su enseñanza. Donde el significado de las tensiones adquieren dimensión política al diferenciarse la propuesta gubernamental actual, según sus intereses, y la mirada de los profesores que sostienen su punto de vista sobre el recuento del pasado y la importancia de la HR y el PC. No obstante, esta diferencia se da dentro de los marcos establecidos de las opciones aceptadas institucionalmente en torno a las nueve alternativas planteadas hasta ahora, con la diferencia que la de los profesores incluye tres aspectos básicos a considerar e incluir: la historia, el patrimonio cultural y el natural de Chiapas.

En las entrevistas es de mencionarse el caso de Urbano, quien acepta la propuesta institucional que le venga. Y la de Adolfo que no ve mal los cambios pues eso le ayuda a actualizarse. Aunque en otros momentos adopta también la posición crítica sobre lo que sucede. Asimismo, se deja sentir el peso de la eventual supervisión y vigilancia institucional.

Ante la situación de aparente caos, los profesores han adoptado varios caminos para impartir la AE, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos, intereses, coyunturas, necesidades y grado de dependencia institucional. A esta decisión, desde sus experiencias, escuelas y contextos le hemos denominado programa realmente asumido.

Pregunta: ¿Qué programa realmente adoptas en la enseñanza de la AE?

Hilda responde: "...trabajé con geohistoria de Chiapas o patrimonio cultural de Chiapas"
(Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

En el caso de Ana, la variación de la AE hacia lo ambiental le lleva a una serie de reflexiones que damos a conocer de manera extensa, especialmente porque manifiesta lo que transcurre en el proceso de la toma de decisión de Ana y lo que ella considera está incluido en el programa y se estaba llevando a efecto anteriormente. Asimismo, es significativa su intervención en relación a lo que dirá en el GD que fue realizado después de la entrevista. Narra Ana:

...entonces, (en) este ciclo escolar... aquí en esta escuela nos pusimos de acuerdo las dos maestras, como ya no iba a ser de Chiapas la AE sino que tenía que ser de cualquiera de esos tres rubros, entonces viendo que aquí es una zona problemática en cuanto a que, a veces hay rencillas fuera y todo y porque tuvimos problemas aquí en la escuela sobre eso... entonces quedamos en trabajar prevención de la violencia en la secundaria, eso lo iniciamos en agosto... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

A ello agrega sobre lo que venía tratando anteriormente:

Pues de los más relevantes y que veo que sí le atrae más a los jóvenes es cuando se habla sobre los grupos étnicos, lo de usos y costumbres, el que se sientan que pertenecen a una nación, porque también viene parte de eso y la cuestión histórica de cómo Chiapas vino y estuvieron los españoles y hubo movimiento aquí con los españoles, no sólo la conquista religiosa sino la conquista militar... esos dos hechos sí les llama mucho la atención a los alumnos porque creen que Chiapas únicamente fue conquistado a través de las fuerza o de las armas, entonces al darse cuenta de que no solamente

nos conquistaron así sino también por la religión ellos se preguntan que cómo es posible que tuvo mucho poder esa conquista, esos son los temas que más le atrae a los jóvenes... de hecho cuando se habla de los grupos étnicos, se les hace ver a ellos cuáles son las zonas arqueológicas... pero al tratar ese tema sobre al patrimonio cultural en cuanto a los lugares, a las zonas arqueológicas, o las zonas protegidas, zonas naturales protegidas, este... ellos eh, casi no tienen, no muestran mucho interés porque sienten que son cosas que ellos, tal vez conviven muy de cerca, que es algo cotidiano para ellos, de hecho porque pues aquí tenemos alumnos que son este, de grupos étnicos, hablan tsotsil, hablan tseltal y en otras escuelas donde yo trabajé por ejemplo en Tila hablan chol, entonces está muy cerca de ellos esas cuestiones, entonces este, para ellos les causa más impacto el hecho de cómo fuimos conquistados (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

En el GD verificado en enero del presente año Ana dirá lo siguiente: "...no hay un libro y ahí es donde hay una apertura en donde podemos meter algunas cosas que nosotros consideramos importantes, sin olvidar el programa que, a mi punto de vista lo hicieron al vapor (el de ERA)..." (Ana, 19 de diciembre de 2013). Lo cual resulta altamente significativo, porque abre una brecha para lo que ella ve y pudiera hacerse desde la propia creatividad. Pero esto surge cuando hubo un colectivo que manifestaba inquietudes parecidas.

Por su parte, la entrevista con Olga se verificó en mayo del presente año, lo cual le imprime otra característica al haber avanzado la propuesta gubernamental y la organización de los docentes, al menos de su escuela y zona para dar una respuesta al nuevo cambio de la AE. Dice Olga:

Ahorita estoy impartiendo la AE y hay algunas cuestiones ahí en cuestión de nombres, de la asignatura que todavía no se han afinado, pero aún así estamos trabajando con CHET, que se refiere un poco historia y poco patrimonio cultural... no (todas las escuelas), sólo para las técnicas, sí porque

en el caso de las generales pareciera ser que ellos ya lo dan por hecho, su patrimonio natural y cultural de Chiapas...nosotros estamos viendo eso que aún no se pierda el aspecto histórico de la asignatura y que podamos defender, a ver de qué manera podemos incluir esos contenidos en la propuesta que tienen a nivel nacional. Bueno (en teles) hasta donde sé que están trabajando con patrimonio (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Adulfo por su parte especifica que para él “es patrimonio cultural, pero se empieza a cambiar para posiblemente el próximo año sea historia de Chiapas” (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

En el GD se ratificaron las opciones mencionadas por los participantes sin entrar en controversia. Más bien se dieron en el transcurso del GD intervenciones emotivas y declarativas a favor de la acción de enseñar HR y PC en su diferentes modalidades o acepciones de lo que ellos han resignificado por tal AE, y los distintos contenidos seleccionados que ellos construyen dentro del programa que han interpretado, asumido y/o ajustado. Lety dice a este respecto:

...realmente lo que es CHET, me ha gustado más porque trae lo que es la historia de Chiapas, lo que son las regiones fisiográficas, las regiones socioeconómicas, estas las zonas de Chiapas, las zonas arqueológicas y los niños aprenden muchísimo acerca del Estado de Chiapas y rescatar toda la riqueza natural y cultural que hay... (GD Lety)

O como lo había señalado la profesora Hilda: “...a mí me encanta asignatura estatal porque podemos hablar de Chiapas” (GD Hilda); o como lo adopta la profesora Olga: “trabajamos en una reacomodación de patrimonio e historia, espacio y tiempo” (GD Olga). O como

finalmente Urbano dice que se siente “...afortunado de haber trabajado con la asignatura estatal ya un tiempo” (GD Urbano).

3.2.2.3 Los contenidos realmente impartidos

Para tener un referente sobre lo que los docentes están comprendiendo y tratando como AE en HR y PC registramos lo que a grandes rasgos son algunos de sus temas considerados, esto por observar a qué historia y PC se están refiriendo.

Pregunta: ¿Qué temas principales tratas de historia regional o PC de Chiapas?

Para Hilda:

...en historia de Chiapas un poquito, de cómo Chiapas se llega a consolidar como Estado, aquel tiempo en el que se luchaba por si era un país, si pertenecía a Guatemala, si quedaba independiente, y al final cómo se anexa al país en general de México. Después vemos estas luchas que se han tenido de poder, porque también se manejó en algún momento, el juego de la capital...la cuestión de la explotación es parte de la historia, de la explotación de caciques, de la lucha del poder entre algunas familias aquí en el Estado de Chiapas...sobre levantamientos que han habido en nuestro Estado, inconformidades de la aplicación de leyes...retomábamos también esta cuestión histórica desde aquellas culturas, ora sí que toda esta zona que usted menciona de Mesoamérica, decir que viene desde allá, desde los grupos mayas, desde el... la cuestión está de entre Veracruz y Tabasco, la cultura de Tabasco, la cultura Olmeca...y como vienen como resultado, las cuestiones que hoy tenemos en nuestras comunidades indígenas que también traen ahí un pasado (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Aunque sólo con estos elementos sería complicado establecer el enfoque y tipo de historia que construyen los profesores en su enseñanza, sí podríamos, en el caso de Hilda, observar

que los temas comprendidos en su respuesta son parte del programa de CHET, el cual adopta un enfoque oficial que legitima el transcurrir de los grupos en el poder hegemónico de la región, al mismo tiempo que excluye, margina o arrincona en un apartado, un subinciso, el lugar de los movimientos, resistencias y la luchas de los otros, en el proceso y desarrollo histórico regional (económico, político, social, cultural), especialmente campesino e indígena.

No esclarece en estas líneas si Hilda -en su tratamiento programático en aula- logre saltar este esquema. Entre líneas puede leerse que trata el tema de la explotación de caciques, concepto eje en la historia local desde tiempos prehispánicos, y significativo porque representa uno de los hilos conductores de la interpretación de la historia no oficial, al mismo tiempo que obliga a la toma de posición en torno a una forma de relación social y explotación de la tierra y los hombres en la región chiapaneca, causa y origen del desarrollo local hacendado y de la conformación del bloque en el poder, no sólo económico, sino también político, social y hasta cultural, que se ha heredado en múltiples formas del pensar y construir el poder incluso sindical.

Es también significativo que este concepto esté excluido del programa y el libro de CHET de Orozco Zuart (Orozco, 2010), que recurren al dato y la cronología inexorable de hechos memorables de los grandes hombres (en la política, la ciencia, las artes, etc.), o sea la historia de bronce, para legitimar el proceso oficial. Cfr. (Bloch, 1995), (Florescano, 1980), (Pereyra, 2005), (González, 1980).

De los temas principales seleccionados por Ana, explica:

...el más relevante es cuando la conquista militar, sí, porque luego cuando hablamos de la conquista religiosa empieza a haber problemas ahí porque tienen diferentes creencias religiosas los alumnos, entonces para no meterse en problemas, casi no, sí se habla de eso pero no se le toma tanto tiempo, tanto espacio y en cambio en cuestiones de la conquista militar, pues sí se consideran casi

todos los temas que vienen ahí en nuestro programa, no en el libro, porque a veces en el libro es muy extenso, entonces de acuerdo a como viene en el programa esos temas sí los manejamos... sí se basa uno en el programa pero más en los aprendizajes esperados... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La guía para Ana es el programa y no el libro que le parece extenso. Pone el acento en una historia militar y en la repetición de temas.

...cuando inició la AE venía mucho así, no sólo lo que es patri... sino que venía más geo-historia. Ya después viene muy recargado o especificado más lo que es la parte de historia... a mí se me hace que es más tedioso cargarles mucho la historia a los niños y considerar otros aspectos como el cultural, o el patrimonio... todo eso... yo lo único que haría como, hacer hincapié que no estuviera cargado tanto de la parte histórica... y no le dan tanto auge a la parte de patrimonio cultural, porque lo ven así muy someramente, o sea sí se saben cuáles son las zonas arqueológicas, las áreas protegidas naturales pero viene muy superficial (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Si bien Ana no abunda mucho en los contenidos programáticos, sí proporciona algunos de los temas incluidos en sus cursos, pues como ella dice son tomados del programa, no del libro por cuestiones de extensión, asunto que para ella es de importancia capital pues además que sostiene que se repiten los temas de lo visto en primaria, abunda en el aburrimiento de los alumnos ante demasiada información y la opinión de que debería ser más práctico. Precisamente la historia planteada en el programa (CHET) tiene el enfoque de los hechos descriptivos, una historia “reverencial, didáctica o autonombrada científica” o aquella que “nos pone en tránsito turístico” (González, 1980). Olga señala:

...el programa está como flexible, tanto no interfiere que yo vea este tema acá y lo pueda pasar por acá, dependiendo de las fechas, de los acontecimientos que se van dando... por ejemplo el día de muertos, cuando se celebra la separación de Chiapas de Guatemala y todas estas cosas...yo aprovecho mucho el momento como para ver el tema, entonces, no me interfiere, después regreso, bueno ahora vamos a ver cuestiones de diversidad, biodiversidad o las regiones naturales y entonces como que eso fluye de un ir y venir ¿no? (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Las adecuaciones del programa de la profesora Olga van en función del calendario cívico cultural anual, estrategia que le funciona para ver los temas del programa de historia. Pero al mismo tiempo pareciera plegarse a la enseñanza de la historia de bronce. Por su parte Adulfo señala:

... las zonas socioeconómicas, que es importante que conozcan los jóvenes. La parte histórica de Chiapas de que cómo se viene formando Chiapas, de los mayas hasta donde prácticamente nos hicimos mexicanos y por qué nos hicimos mexicanos...quiénes eran los personajes más importantes... por qué se forma el escudo de Chiapas, la canción de Chiapas, quién la escribió, o sea toda esa parte histórica ¿no? viene la parte de la Revolución...vamos metiendo también las tradiciones y ahí vamos jalando, así, como una especie de cronología...tenemos que enfocarnos, qué tan importante era La Conquista, como los grupos étnicos empiezan a evolucionar, para que ya históricamente hagamos un recuento de qué tan importante son los chiapa... y a la vez los grandes españoles que vinieron a la conquista y en qué lugares se introdujeron ellos... qué pueblos se formaron primero...y empezamos a trabajar e investigar...descubren los chamacos que los que primero forman los pueblos son los frailes...vamos entendiendo por qué San Cristóbal de las Casas (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

En la narración de Adolfo encontramos la versión oficial de la historia y la enseñanza de una historia de bronce, de los grandes hombres; pero las formas de su tratamiento en aula plantean un intersticio en la estructura de esa enseñanza. Por su lado recuerda Ana: “cuando lo veía (el programa de Historia), eran las zonas arqueológicas...” (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Sobre las zonas arqueológicas y en general sobre los monumentos históricos -valiosos recursos para construir la historia-, tienen la desventaja que programas, libros de texto y la formación del docente en las escuelas normales, no incluyen estos sitios como objeto de estudio que tienda a comprender lo simbólico y representativo de la cosmovisión indígena prehispánica. Por lo cual, su visita se convierte en una mirada turística superficial y aparente, creadora a veces de imaginarios absurdos, atrayente como espectáculo y venta de souvenirs. La profesora Ana pone el acento en el tema por su preocupación ante su exclusión en el nuevo programa. Por ello Ana señala que:

...ya no permiten que se hagan viajes de estudios y eran muy importantes porque ahí se veía lo que es el patrimonio cultural y los estilos pues, entonces ahorita ya no; ahorita más se hace pero no, no salen, sino se les puede proyectar una película, un documental, presentarles fotografías, es lo único... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Ante las trabas, Ana busca alternativas desde su realidad escolar. Para Olga:

...la época colonial de Chiapas, la conquista de Chiapas, esos dos temas fundamentales y en cuestión de patrimonio cultural, por ejemplo conocer su biodiversidad, sus regiones naturales, sus regiones socioeconómicas, dentro de ellos conocer su espacio geográfico, cuestiones de identidad ¿no? ese punto considero que es como el punto rector, conocer tu identidad porque

eres chiapaneco, por qué es importante de tu identidad, tu cultura, tus tradiciones, tu flora, tu fauna, tu clima, etcétera; todos esos aspectos considero que, lo retoma en este caso CHET (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Contradictoriamente Olga dedica más atención a los temas de PC, entendido como lo natural y lo histórico, aunque al momento del GD casi se niega a aceptar la asignatura dedicada a ello, en detrimento de la HR.

Finalmente Hilda compara los programas que se supone están propuestos:

...patrimonio y geografía de Chiapas es fundamental, o sea, no podemos así como, las otras opciones también tienen su razón de ser, y son buenas y también son necesarias, pero creo que podríamos (ver) sexualidad humana en biología; la cuestión de tsotsil y tseltal la podríamos ubicar todavía, dentro de los grupos étnicos que toca el programa de patrimonio cultural; entonces, para mí sí es importante que todos nos ubiquemos un poquito dónde estamos, qué hay en el entorno donde vivimos, cómo se desarrolla, y sigo pensando que patrimonio cultural, a lo mejor porque a mí me ha gustado, aún en las precarias condiciones, impartir esa asignatura se me hace divertida e interesante... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Ante la situación de incertidumbre que se vive resulta significativa la selección expresada en el GD de los temas que imparten, los contenidos, sin haber sido una pregunta expresa sobre el asunto, pues implica inclusión y exclusión de temas, consciente o inconscientemente. Aquí mencionaremos a manera de ilustración los asuntos que emergieron al momento de sus participaciones, sin ser exhaustivos. Hilda manifiesta que:

...yo empecé ahí como está ese libro, los 118 municipios. Hicimos un mapa de Chiapas. Las colindancias...los grupos étnicos del Estado. Bueno busquen, les dije a mis alumnos, qué trajecitos usa tal... la escuela propiamente donde laboro, es una escuela muy, muy, muy plural, diría, porque hay tsotsiles, tseltales y hay hasta algunos de Comitán, de por aquellas regiones así que también es una especie así muy, muy compartida...(GD Hilda)

Hilda expresa la aceptación y recuperación de la pluriculturalidad de la comunidad donde se ubica la escuela. Es decir, toma en cuenta un proceso de resignificación del contexto donde realiza su enseñanza del PC. El sentido de su enseñanza adquiere la identificación con el otro. Ana por su parte manifiesta que la asignatura de *Chiapas, espacio y tiempo*:

...sí me ha gustado más porque trae lo que es la historia de Chiapas, lo que son las regiones fisiográficas, las regiones socioeconómicas, estas las zonas de Chiapas, las zonas arqueológicas y los niños aprenden muchísimo acerca del Estado de Chiapas y rescatar toda la riqueza natural y cultural que hay en nuestro Estado (GD Ana).

Hilda resalta otros temas que tendrían más relación con la identidad:

...viene todo acerca desde que el hombre llegó a América, Mesoamérica y hasta que bajamos a lo que es Chiapas, las culturas mesoamericanas, que la maya que todo, bueno vayan ahí, ya pasamos otra clase y uno dice, pues bueno, pues ya pase otra clase de asignatura estatal, como sea ya pase el día, ¿verdad? Y vamos buscando esas alternativas como profesores (GD Hilda).

De acuerdo con este comentario el diario acontecer de las acciones de enseñanza de la HR y el PC van conformando al profesor a crear sus propias perspectivas, rutas, según la experiencia vivida. Dice Hilda: “esa ha sido mi experiencia personal y la he compartido con los compañeros y eso es lo que hacemos, o sea uno trata como dice el maestro a veces de sacar de donde puede y como puede” (GD Hilda). Para Urbano:

...las adaptaciones nos han llevado a eso, a que finalmente le busquemos la forma, cómo lo vamos a impartir, tomando libros de aquí, del internet los que estamos en la ciudad... los que pueden llevar a los chamacos a que vivan y los que no pues con fotocopias y proyectos (GD Urbano).

Cuestión que resalta, coincidiendo con Hilda, la búsqueda de opciones para llevar a efecto la enseñanza de la HR y el PC. Dice Hilda:

Amamos lo que hay aquí y nos duele lo que está cambiándose, quizá más adelantito vamos a comentar un poquito de cómo también la influencia que vamos teniendo de los medios de comunicación y de muchos otros medios haciendo que todo este esquema de identidad, que es lo que se busca en los chicos, en ver que ellos valoren lo que son, no sólo como seres humanos, sino también lo valiosos que somos al formar parte de una comunidad y tener una identidad propia... (GD Hilda).

Hilda apela a la identidad, al amor a la pertenencia, y los contrapone al dolor que le causan los cambios a ese estar en el tiempo del PC, la afectación que sufren especialmente a partir de los medios. Supone que la asignatura (la materia) está para valorar la identidad, logrando que los alumnos lo hagan también. Otra resignificación de la materia estaría en que valoren

los alumnos el pertenecer a una comunidad con identidad propia, en este caso refiriéndose a la de sus propios alumnos.

La preocupación y experiencia de Adulfo se relacionan más con las vivencias que el profesor pueda y deba transmitir a sus alumnos, toda vez que él mismo haya podido asimilar sus experiencias de conocimiento, asistiendo a los lugares y centros históricos-culturales y naturales de significación en el Estado.

3.2.2.4 Los libros de texto

Si el programa de la AE figura con incertidumbres para los profesores, los libros de texto de plano no aparecen, o si alguna vez lo hicieron sólo se tiene memoria de ellos, o una fotocopia que se rolan los profesores a cargo de la asignatura, o definitivamente lo sustituyen con la guía del programa, o, “ahora si llegaron, pero sólo para los alumnos”, etc. El libro de texto que normalmente figura como el principal material de apoyo, a veces incluso el único de los profesores, y que funciona también como guía programática y hasta sustituto de las planeaciones, en el caso de la AE se redimensiona su utilidad o ausencia, pues el profesor se ve obligado a buscar la información adecuada a los contenidos por él programados, ampliándose la búsqueda de materiales de apoyo entre videos, cds, internet, fotografías, visitas a museos y sitios arqueológicos, históricos y culturales.

Pregunta: ¿Cuál es tu experiencia en el uso del libro de texto de la AE?

Hilda cuenta: “...carecíamos de libros y de un diseño así completo ¿no? Nomás se nos decía -vamos a trabajar con asignatura estatal- pero no había un programa, no había, hasta hace dos años recibimos un programa de estudios...” (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013). Un asunto fundamental que se deriva del programa impuesto en cualquiera de sus modalidades de AE es el de los materiales de apoyo y didácticos.

Además de la observación sobre el establecimiento del programa ERA, resaltan las afirmaciones sobre la necesidad de materiales de apoyo para la enseñanza de la AE. Este requerimiento se repitió con mayor o menor fuerza a lo largo de las relaciones establecidas con los actores por cerca de año y medio. La forma de resolverlo atiende a la creatividad y recursos de cada docente. Ana recuerda que:

...uno de Marta Valdovinos de Secretaría de Educación, fue el primero que sacó, ahí venía mucho lo que son los grupos étnicos, era lo que más le daban auge y después de ese fue como un piloto y ya de ahí ya no sirvió, ya no le dieron seguimiento...otro era de Fernando Zuarth (sic) y después de este Maestro Palacios y el último es uno de Laurousse que es el más nuevo, el que trae en la portada la torre Chiapas, esos textos he utilizado (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El olvido de los nombres de los autores de los textos que usan o saben existen para la AE, normalmente no tiene mucha trascendencia entre los profesores, lo cual resulta significativo ante la carencia de ellos, reduciéndolos al apellido, el sólo nombre, la editorial o algunos rasgos de la portada, el tamaño o los colores.

Prosigue Ana en torno a los libros de texto aparecidos:

...uno no trae todo sino que hay cosas que trae el primer libro que sacó Secretaría y no lo traen los demás... del maestro Palacios sacó dos, uno cuando se llamaba "Adolescencia, espacio y tiempo" y otro cuando ya quedó como "Chiapas, espacio y tiempo". El primero era un libro azul que traía un mapa de Chiapas, así como tipo de caricaturas y el segundo ya es un blanco que ahorita todavía sigue, nada más que después de ese salió otro de Laurousse que es de otro

autor, ahorita no recuerdo bien el autor, pero entre todos se complementa como para tener más información... También la Monografía de Chiapas; los libros de primaria que vienen de historia de Chiapas y aparte de internet... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La experiencia de Olga es distinta: "...los compramos usados, de los años anteriores... los venden los niños anteriores...Y el que no lo tiene porque no lo alcanzó a comprar, lo fotocopia..." (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014). Esta alternativa organizativa de heredar mediante la compra los libros de texto de generación en generación fue desarrollada por Olga.

En el caso de Adolfo de una secundaria técnica del segundo círculo:

...tenemos casi por lo regular, dos libros de texto que se compran, porque el gobierno no lo da, el de Antonio Velasco Palacios...que es un refrito del refrito... y el de este señor Orozco Zuarth, que lo ha ido modificando, pero también no es muy completo, siempre carece de muchos elementos, entonces tenemos que buscar a través del periódico, muchas veces trae muchas cosas importantes que son información reciente, que en su momento lo vamos introduciendo donde corresponda al equis tema, ahí sí se nos hace más rico nuestro programa, pero en sí, no hay un programa que digamos, que va a dilatarnos cinco, diez o 15 años como en el caso de las asignaturas de español, matemáticas o geografía, sino que tiene que ir cambiando constantemente (Adolfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

El uso del texto se vuelve relativo para Adolfo, es decir, poco empleado, en la medida que dice mejor buscar información que denomina reciente. Este recurso lo atribuye a que el propio programa no se estabiliza como en otras asignaturas, esto es: no es permanente; como él ve sí sucede en las ciencias duras y del lenguaje. Para Urbano:

El nuevo libro que nos mandaron hace poco de la AE, va más enfocada a la naturaleza del Estado de Chiapas⁴⁴. No recuerdo el nombre del libro y tiene poco que nos lo dieron, ni me dejaron a mí, sólo a los chamacos, pero es el nuevo, un verde que estamos trabajando... está compuesto por cinco bloques, cada bloque se va a ir desglosando, como una asignatura ya...Y tiene solo cuestión Natural y Ambiental (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Sobre este libro del medio ambiente Urbano narra:

Fue en febrero-marzo que entregaron el nuevo libro...no a todos., ni al maestro, porque yo no tengo libro...se lo dieron a los chamacos. Y ya. Yo por ejemplo, si vamos a ver un tema: a ver, présteme el libro y vamos a ver. Entonces yo me quedo aquí con el libro para ir viendo las secuencias, cómo va, y ya diciendo así un tipo de planeación este, planeación rápida ¿no? para ver qué voy a ver la otra semana y ya lo tanteamos, hasta donde vamos a llegar, doblamos la hoja y se lo devuelvo otra vez su libro al chamaco (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

La entrevista de Urbano se realizó en los últimos días de mayo del presente año.

Ante la incertidumbre de un programa establecido y estable (como dicen los profesores), la variedad de nombres de la AE y la relativa ausencia de un texto, lo profesores han buscado materiales con los cuales cubrir esos vacíos, para ellos y sus alumnos, dependiendo de la ubicación de la escuela. Si bien la búsqueda es respuesta a las carencias y falta de atención institucional, la localización de insumos ha promovido la diversidad de materiales que les abre una

⁴⁴ Se refiere al libro de texto: Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas, recientemente editado por el Gobierno Estatal, que en los hechos se convierte en el primero oficial de la AE para secundarias repartido gratuitamente a alumnos de varios centros escolares.

posibilidad de autonomía ante la reproducción de la historia oficial, de lo cual no externaron opinión. De todas formas esta coyuntura es aprovechada a momentos por los docentes para encaminar sus propósitos y darle el sentido que ellos piensan tiene la AE.

Pregunta: ¿Qué medios alternativos al texto usas para la enseñanza de la HR y PC?

Ana responde:

...no tienen en su casa una computadora y al decirles tienen que ir al ciber y tiene que gastar, no...lo que hacemos es con proyecciones, películas, videos e ir a la biblioteca...ahorita más se hace pero no, no salen, sino se les puede proyectar una película, un documental, presentarles fotografías, es lo único... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Dice Olga:

...en ocasiones sí les dejo que investiguen datos, que investiguen, como que más contenido ¿no? que se queda corto el contenido del libro, entonces les digo, "bueno, ahora tienen que buscar en internet, meterte a tal página o si no escribe el tema de, lo que estamos viendo, y búscalo"... luego les digo: vamos a hacer un pequeño ensayo, vamos a describir los lugares más importantes en cuestión de arquitectura, en cuestión de cultura, de San Cristóbal de las Casas y vamos a hacer como un recorrido guiado; ustedes van a describir, de manera relatada, supongamos, vamos a ir a visitar el Museo de las Culturas, el Museo del Ámbar, el Museo de la Laca, que se le conoce como Santo Domingo, el Museo del Jade y el Museo del Cacao y el Museo de Na Bolom...vamos a hacer un pequeño guión, lo van a hacer en forma de relato; alguien va a ser el guía que nos va a llevar y va a describir qué estamos viendo...". (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

La actividad se vuelve significativa, aunque algunos de los espacios por visitar guardan una duda acerca de su valor museístico, como es el caso del ámbar, que más bien es una exposición de objetos con finalidades mercantiles en un edificio público que administra un señor para beneficio privado. Habría que revisar las otras alternativas. Por lo demás resulta muy provechosa la propuesta de Olga en relación a la búsqueda de alternativas para la enseñanza de la HR y el PC.

A ello agrega Olga: "...compré unas películas hace poquito, compré una que encontré aquí, no de Chiapas, aunque es más visual, describe un poco. Viene el Cañón del Sumidero, un poco las regiones naturales, Bonampak, Yaxchilán...son videos..." (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

La producción de videos hasta ahora han tenido la finalidad de la difusión cultural, la promoción turística o un objetivo comercial; varios han sido realizados por personal profesional desde el punto de vista técnico. Pocos tienen la perspectiva del documental de divulgación científica, la explicación simbólica de los espacios y la cosmovisión, prevaleciendo la visión folklórica, de impacto o superficial, propios de las reducciones mercantiles globalizadoras de la identidad, traducidas a nivel de espectáculo. Cfr. (Díaz-Couder, 1998). Desafortunadamente hay escaso material encaminado a usarse en la docencia. Por lo cual resulta de gran labor la tarea que los profes busquen resolverlo con sus recursos. Adulfo comenta:

... todo depende de cómo nosotros como maestros impartamos esa asignatura, como es un poco muy compleja y hay veces que no hay mucha información, entonces tenemos que rescatar a través de los periódicos, a través de las bibliotecas, a través de otros libros más viejitos y ahí podemos tener mucho material para que nosotros tengamos elementos suficientes para que los niños le sientan ese cariño...esa admiración de los recursos aquí en Chiapas. (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Adulfo le da mucha importancia a las fuentes escritas o impresas antiguas para despertar la motivación en los jóvenes. Esta alternativa si se llevara realmente a efecto con la profundidad que requiere el caso, emparentaría con una propuesta que viene desde la Dr. Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (Arteaga, 2012) acerca de la enseñanza de la historia con base en el uso de fuentes, que configura una propuesta innovadora a nivel de normales.

Por otro lado Urbano sostiene que: "...los chamacos, ya no quieren tanto contenido, quieren más visual, más auditivo, más... ya no tanto más carga de lectura" (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014). Y cuando ya no hay donde conseguir información plantea Urbano la opción de:

las laminitas de a peso... de esas láminas. Algunos que pueden como digo de internet, que bajan la información, trabajan con las exposiciones, exponen el Estado de Chiapas...con proyecciones...si los enviara al ciber después los papás vienen contra mí porque les estoy dando tareas por equipos y no quieren tarea por equipos...cuando trataba lo de historia o patrimonio cultural, llevaba un libro viejito de Chiapas, un color verde... Chiapas se llama, Chiapas... y el otro que es Chiapas, espacio y tiempo... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

El verdecito al que se refiere Urbano es el libro de texto *Chiapas colores de agua y selva* (SEP, 1987), que se comenzó a llevar en las primarias al final de la década de los 80. Resulta significativo que varios de los profesores lo recuerden, posiblemente lo conocieron cuando eran niños o jóvenes, y allí resolvieron tareas. Según Hilda:

...nos entregaron un manual pequeño del programa de AE, que hablaba de Chiapas...tuvimos el programa en la mano, revisamos, ¡ah sí! Historia, Geografía, México... oye que bien, hasta llegar

a nuestros tiempos contemporáneos con Chiapas. Y preguntamos, -¿y cuál es el material con el que vamos a trabajar?- y nos dijeron: -queda libre, cada quien que vea que autor y de dónde baja información-. Entonces uno se siente así, por un lado bien, porque dices: -bueno, yo bajo información, busco y todo-, pero por el otro, muy complicado porque los chicos no tienen la posibilidad económica de adquirir un libro, por lo mínimo, 100 pesos para comprarlo... a veces fotocopiamos, hacemos por equipo los trabajos y todo, y esa era una queja generalizada... ahorita que iniciamos el ciclo, nuestra escuela entra en un programa de ERA, que es escuela del medio ambiente, pero no es el punto de AE. (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Para Hilda, entrevistada en noviembre de 2013, ya existía la posibilidad de un nuevo cambio en la AE, pero ella considera que sólo se refería a una unidad, en ese entonces. Por lo demás salta a la vista que Hilda tiene claridad de la relativa autonomía que les deja la falta de atención institucional al programa de AE.

En el GD fue comentado también el problema de la ausencia de textos y las consecuencias que ello tiene en la vida diaria de la enseñanza-aprendizaje. Pues no existe un libro oficial⁴⁵. Precisamente, si algo ha tenido trascendencia en la experiencia de los profesores es la carencia de los materiales impresos, las imágenes fijas, en movimiento y digitalizadas. En sus discursos adquiere suma relevancia el libro de texto, después del programa, pues para ellos representa un vacío que les ha determinado la búsqueda de opciones, medios y procedimientos para la enseñanza de la HR y el PC, especialmente si ellos han asumido un programa desde sus experiencias.

En el GD platica Hilda su experiencia:

⁴⁵ Por lo menos era el sentir de los participantes hasta la fecha en que se realizó la reunión del GD en diciembre de 2013.

...difícil en el sentido de que los chicos no pueden comprarte un libro, es más yo les digo, aquí traigo (y me da un poquito de pena ya porque lo están grabando)...Es un engargolado de fotocopias y eso es lo que hemos trabajado. La profe Lolita me dijo "mira, este está bueno, se escucha bien el título. Yo trabajo con otro delgadito que dice también de Chiapas". (GD Hilda).

Las fuertes desigualdades sociales prevalecientes especialmente en los círculos 3 y 4 vuelve difícil que los alumnos puedan comprar un texto, por ello muchos de los profesores recurren a las fotocopias de los libros. Sin embargo, una vez adquirido el texto o la fotocopia del mismo, permanece como material único de consulta, sin nuevas alternativas propositivas de apoyo, tanto institucionales como de los profesores. Ello parece obligar a la herencia de las fotocopias y engargolados para los nuevos maestros que se rolan los niveles y grupos. De ello da cuenta Hilda:

...es una fotocopia de un libro que habla de geohistoria de Chiapas. Ese ha sido como nuestro libro mágico en la telesecundaria donde yo laboro hace 10 años y cuando no me correspondía 1er grado pues ese engargolado se lo compartíamos a la maestra o el maestro que tuviera 1er grado (GD Hilda).

De esta manera se establece un ámbito de solidaridad no estipulada, adquirida en el transcurso de las acciones, marcando áreas de acercamiento compartido en las formas de enseñar HR y PC. Esta herencia produce en algunos casos el conformismo, la ausencia de búsqueda de nueva información y/o la rutina justificatoria de la inmovilidad creadora basada en los vacíos de la estructura institucional. Se produce así la conformación y estructuración de un *habitus* que reproduce en este caso el ambiguo proceso de la AE, su carácter y sentido

cambiante, de acuerdo a circunstancias extra educativas, según el poder público en turno. En lo histórico-identitario, hay una adopción, adecuación según esos intereses, un posicionamiento que legitima un cierto conocimiento y excluye otro, diseña las formas de enseñar ese conocimiento histórico. Pero también hay casos que adoptan formas creativas y propositivas, alternativas ante el abandono. Continúa Hilda:

Este es el libro que mi compañerita consiguió y se llama Chiapas, geografía, historia y patrimonio cultural, es de Orozco Zuarth, que es el que más hemos trabajado de 8 a 10 años. Cuando dicen cambien a esta, pasen a aquella, modifiquen este, otra asignatura, (este texto) nos ha servido. No sabemos dónde quedó el original de la escuela pero esta es la copia y es la que pasamos a los compañeritos... (GD Hilda).

Como se observará las adecuaciones se dan del programa al texto existente. Por otro lado, el título de los textos empleados a veces no coincide con las referencias bibliográficas específicas de ellos, por lo que se recurre al señalamiento de alguna característica física del libro (tamaño, color, tipografía, fotografías, algún contenido). Dice Urbano:

...por cierto nos acaban de dar un libro el rojo que nos dieron, cómo se llama, de Chiapas... lo hemos leído, lo hemos analizado, un rojito,⁴⁶ -en donde vienen las ruinas-, -lo dieron en la primaria hace dos, tres años-... (GD Urbano).

⁴⁶ Se refiere al libro Chiapas. El hallazgo de un tesoro editado por la SEP-Chiapas (Fallena, 2010). Este texto lo comentamos en el apartado especial dedicado a los libros de texto en la Tesis original. Diversos son los comentarios vertidos por los profesores en relación a su escasa utilidad como auxiliar en al enseñanza de la historia regional.

Urbano señala en otro momento: "...la evolución que ha tenido AE a lo largo de varios años, me acuerdo que allá de primaria nos daban un libro verde de Chiapas, hasta ahí lo tengo guardado todavía. Interesante ese libro..." (GD Urbano).

Urbano se refiere, como comentamos antes, al libro de texto *Chiapas, colores de agua y selva*, cuya primera edición se produjo en 1987, con base en el texto experimental de 1982. Acertadamente esta monografía se asume como tal y fue editada por la SEP. Su estructura de contenidos y propuesta gráfica varía poco de los publicados hasta ahora. En relación a las publicaciones actuales referidas al mismo tema, varios profesores de la AE, que en aquellos años lo experimentaron en sus escuelas de educación básica, añoran esa edición. Por otro lado, también resulta significativo que uno de los primeros textos establecidos específicamente para la HR en primarias haya sido ese libro y que aún se le recuerde. En él se daban a conocer entre otros temas, relatos mítico-fundacionales y sin sobrecargar las páginas, traía una serie de fotografías sobre paisajes y muy pocas imágenes iconográficas de personajes. Entre otros atributos.

Las alternativas de materiales generadas en sus contextos por los profesores para la enseñanza de la HR y el PC son distintas, como las observadas por el Profesor Adolfo:

...yo en mi caso, muy particular, no compro mapas, los dibujan, todo es dibujado, nada es comprado porque yo les digo, si vamos a construir algo construyamos. Pero "hacelo" en tu libreta y ya; aunque va a salir torcido, feo, como sea. Pero para ti es muy bonito el mapa, es muy bonito el trabajo, que vamos a trabajar; eso es bueno...no tiene caso comprar, 50 centavos y comprar, colorear y pegar, ¿qué aprendió? ahí no se está construyendo nada... (GD Adolfo).

Otros recursos que los profesores logran conseguir es a través de los viajes de estudio, en las ferias o en las visitas a museos, comprando materiales audiovisuales, más cerca de la mirada turística

que de la formación histórica y las problemáticas del PC. Pero ello da cuenta de las carencias que padecen y la idea del cómo ellos no sólo se hacen de sus materiales para la enseñanza, sino también cómo y desde dónde construyen sus representaciones sobre el PC y la HR. Hilda comenta:

...tratamos de que los chicos sepan que en su Estado hay valiosas joyas y yo les digo, “miren chicos llevo videos”, llevé uno que conseguí por ahí en una feria de Chiapa de Corzo...y fuimos a, a las grutas con toda la escuela y ahí había videos de las zonas, los centros turísticos más famosos de Chiapas y me compré como tres de esos disquitos (GD Hilda).

Los significados y la forma de utilizar esos recursos pueden interpretarse a partir de los contenidos y tratamientos que conllevan dichos materiales. Hilda agrega:

...y les dije en la próxima clase “ahora ya no vamos a ver nada de copias” porque luego les saco copias y vamos, trabajamos por equipo “ahora vamos a ver un video, vean la feria de Chiapa de Corzo y vean la feria” y viene un canto de Chiapas, “yo soy Chiapas” y que no se qué... ven el cañón del sumidero... (GD Hilda).

Ante la situación de carencias institucionales descrita, Ana decididamente adopta una postura: “...no hay un libro y ahí es donde hay una apertura en donde podemos meter algunas cosas que nosotros consideramos importantes, sin olvidar el programa que, a mi punto de vista lo hicieron al vapor..” (GD Ana).

Uno de los elementos que construyen la estructura educativa corresponde a la serie de normas, acuerdos, directrices, orientaciones, jerarquías, instrucciones, evaluaciones y autoridades que determinan el ejercicio de la docencia y sus actores. Sin embargo, cabe la interrogante

¿hasta dónde es así la vida de las aulas?, en la enseñanza de las asignaturas, en la relación social y pedagógica del profesor con sus alumnos y comunidad donde se inscribe.

Siendo así, la institucionalidad pierde sentido si no cumple con sus objetivos. Esto queda de manifiesto en las intervenciones de los profesores en el GD. Dice Lety: "...cuando estábamos impartiendo una materia, los directivos dicen "acá está su programa y tienen que trabajar bajo estas circunstancias...". A lo cual agrega Ana:

...estamos adaptándonos a una forma de cómo enseñarle al alumno lo que es el patrimonio cultural de Chiapas y ya nos meten otra cosa, (lo cual) hace que nos confundamos... (GD Ana).

Sobre esta base de caos aparente y confusión, los profesores proceden a dar coherencia a sus experiencias y representaciones sobre la HR y el PC y su enseñanza. En este contexto se resignifica lo que Dice Ana:

...lo que hacemos es como un rompecabezas, de todo lo que nos han dado en el transcurso de estos años, del paso del tiempo. Hemos hecho como una propia forma o nos hemos apropiado de cómo nosotros darle un enfoque y enseñarle al alumno lo que consideramos nuestro punto de vista... (GD Ana).

Es decir, a partir de "nuestra experiencia", dice Ana. A partir de allí "...seleccionamos lo más relevante y lo más importante del Estado de Chiapas...aunque no podemos dejar de lado que nos están ahora pidiendo que veamos lo de sustentabilidad, lo de educación ambiental" (GD Ana). Olga por su parte considera que pueden "...tomar decisiones y decir, bueno, armemos nuestra propia propuesta, de cómo trabajar, la historia y la geografía de Chiapas y no únicamente nos vamos a dejar llevar por una política educativa que viene desde arriba de manera muy superficial" (GD Olga).

3.2.3 Contexto sociocultural

Las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales actuales, operan de manera interrelacionada como fundamento de los motivos del actor, que se constituyen como tales a partir de la reinterpretación, reformulación y “filtrado” de esas condiciones. (Cfr. Bourdieu, 2007).

El ámbito de lo sociocultural no está planteado por un conjunto de datos aislados con significado autónomo, sino conforma también la relación donde transcurre la creación de sentido para la enseñanza de la HR y el PC. La producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar como un proceso signifiante sin explicar sus condiciones sociales de producción, cualquiera que fuere el nivel de análisis micro o macro sociológico (Veron: 2004).

Para De la Garza la hermenéutica es una concepción genérica acerca de la realidad y el conocimiento (como lo fueron en otros sentidos el marxismo, el estructuralismo o el positivismo), que tiene su eje en el problema de la comprensión del significado; en particular, en entender a la experiencia como significativa, apareciendo la problemática de cómo se generan socialmente y acumulan los significados. (Geertz y Clifford citados por de la Garza, 2001).

3.2.3.1 Situación sociocultural de los alumnos

Pregunta: ¿Quiénes son tus alumnos?

Las características de los alumnos proporcionadas por los profesores constituyen una forma de interpretación del mundo que asumen diariamente y lo recrean o resignifican con sus acciones, por ello resulta de fundamental importancia la lectura de sus explicaciones, ideas, supuestos, afirmaciones, dudas, emociones y subjetividades de lo que dicen de ellos.

Hilda que labora en una escuela del cuarto círculo responde:

...son una gama de inquietud de una población 100% indígena; ellos son del grupo tsotsil; pero de diferentes lugares... como adolescentes, como jóvenes en la telesecundaria que se encuentran como un grupo heterogéneo verdad, a pesar de tener el mismo idioma este, pues como todo adolescente también con inquietudes, con dudas, y a lo mejor con sueños porque sí los tienen, jóvenes con dificultades en sus familias, pues tenemos alumnos con familias disfuncionales, o familias donde papá no está en casa o han crecido con abuelita y con abuelito. De cuestiones económicas difíciles, cuestiones de alimentación, esos detalles son muy característicos... y con deseos, algunos muchachos, con deseos sinceros de cambiar el estilo de vida en un sentido de alcanzar una calidad de vida, vaya ¿no? entonces, en ese sentido, quiero cambiar porque quiero vivir mejor. (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Los detalles planteados por Hilda redundan en las fuertes desigualdades sociales e históricas de los grupos indígenas. Para ella la calidad de vida tiene un sentido amplio que emparenta con una postura ante la vida, la alimentación, la convivencia, la situación ambiental, la tradición y el PC. Situaciones que ella considera son posibles de mejorar entre sus alumnos. Este aspecto quedó más claro en el GD, que tratamos más abajo.

Para la profesora Ana, quien trabaja en una escuela periférica de la ciudad, en los límites del segundo círculo, del lado norte, fuera de los ríos, dice de sus alumnos: "...casi no hablan muy bien el español, si cuesta que entiendan. Por ejemplo, palabras muy así este, difíciles, no las entienden; no escriben correctamente. Escriben como hablan. Más del 80% son bilingües..." (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

De entrada Ana expresa una de las dificultades mayores que enfrentan los docentes ante una población de lengua distinta al español para lo cual no fueron preparados, además de no tener un planteamiento preciso sobre las posibilidades de un diálogo intercultural. Dice Ana:

En los primeros grados del 100%, un 60% de alumnos son de fuera, son de bajos recursos y son bilingües y un 40 % hablan sólo el español y son originarios de aquí de San Cristóbal. El año pasado en el grupo eran 30 alumnos... 30, 25 eran indígenas y cinco no, entonces aquí al que le hacían bullying era al que no es indígena... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Este caso de “bullying” resulta único en las escuelas de SCLC estudiadas. Aunque no es objeto de estudio en esta investigación. Sin embargo, es observable que este año cambiaron las cosas pues hay, según Ana:

...en la tarde tenemos ese problema, tenemos alumnos de muy bajos recursos. Solamente este año se hizo un poco de excepción en cuanto a ese tipo de alumnos, no porque nosotros hayamos seleccionado, sino porque, este, estuvimos haciéndole mucha propaganda a la escuela y ya vinieron otro tipo de alumnos. Y hay mucha diferencia de los niños de primeros grados con segundos y terceros (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La escuela de la profesora Ana hasta antes del cambio que menciona era una de las dos escuelas de turno vespertino-nocturno con horario de 16:00 a 21:30 hrs. La otra escuela es la federal para trabajadores Sentimientos de la Nación, ubicada también en el segundo de los círculos fuera de los ríos, a escasas 10 calles de distancia. La característica de estas escuelas es que captaban alumnos trabajadores fundamentalmente de origen indígena. El cambio de horario en la escuela de la profesora Ana determinó que se redujera sustancialmente el porcentaje de alumnos de extracción indígena, es decir, de jóvenes trabajadores.

Los alumnos de la profesora Olga, docente de una escuela más céntrica, en los límites del primer círculo, cuenta:

Tienen orígenes indígenas, raíces indígenas y una mezcla digamos de mestizos... un 40% de indígenas y un 60% de mestizos. Su forma de expresión escrita (de los indígenas)... usan algunas palabras, en tzeltal... ahí me doy cuenta de que este chico tiene como que todavía arraigada esa cultura, la cultura tzeltal y su lenguaje. (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Adulfo, ubicado en una escuela del segundo círculo, en el límite de los periféricos, pero que antiguamente estaba en el centro, en el primer círculo, señala:

...casi por lo regular, podríamos hacer un dato estadístico brevemente, podría ser que llegarían 80% de gente mestiza o españoles (sic), como le llamamos ¿no?, y el 20% de indígenas, sí, que ahí al llegar ahí pierden prácticamente su origen porque les da pena, les da vergüenza identificarse con su propia identidad, entonces creo que hay un mal ahí y posiblemente en muchas escuelas... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Identificar mestizos con españoles es significativo, especialmente si quien lo dice es originario de SCLC. Adulfo afirma que su escuela es "...muy selectiva, por eso decía, que hay un 80% de gente ladina, ladina que no son indígenas ¿verdad? Y la gente indígena que vive alrededor, pues se va a otras escuelas..." (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013). La selectividad manifiesta por Adulfo atañe a una separación tradicional entre el ellos y nosotros particularmente construida en SCLC. La escuela ha sido la principal institución en la destrucción de las "otras" culturas.

Urbano profesor de una escuela cercana al tercer círculo, lado sur señala:

Mis alumnos de esta escuela son gente de mediana clase social a baja clase social... vienen de familias distorsionadas... viven con los abuelos... algunos tienen a sus papás, pero que lamen-

tablemente no se... no están al tanto pues de ellos y hay también humildemente están atrás de sus chamacos. Sus papás hablan (lengua indígena), pero ellos ya no muy lo practican... de los 34 alumnos que tengo, tal vez dos, la vez pasada dos me levantaron la mano; y eso todavía con cierta pena... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Cada una de las escuelas en SCLC tienen características propias de acuerdo a la zona donde se ubican, que le imprimen un significado a la acción de enseñar HR y PC.

Pregunta: ¿Dónde laboran tus alumnos?

De acuerdo a las características socioeconómicas que los profesores observan diariamente comentan. Según Hilda:

...los chicos vienen desvelados, algunos trabajan aquí en San Cristóbal, entonces regresan por la media noche, algunos que trabajan en Chedraui, en las tiendas grandes...ayudan a empacar o a embolsar, niños que regresan a media noche a sus casas, ya vienen cansados, otros se fueron a la milpa. Ellos son involucrados o incursionados a trabajar a esta temprana edad, muchachitos que ya saben hasta de albañilería... les digo "¿qué haces en la tarde?" "no, es que fui con mi papá porque está trabajando en tal lugar" que iba a pasar block, a pasar cemento, hacer esto; niñitos que también tienen catorce, quince años y tienen una estatura de ocho años, de nueve años, tengo casos especiales así; entonces sí creo que influye mucho la cuestión económica, socioeconómica... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Ana comenta sobre el mismo asunto:

...sus papás nada más los vienen a dejar y ellos tienen que buscar cómo vivir, cómo comer y cómo venir a la escuela. Son alumnos de muy bajos recursos, se mantienen ellos solos y los niños

que son de aquí, que viven aquí, sus papás no les ayudan, o sea, ellos tienen que trabajar para poder venir a la escuela (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Según Olga:

Un 10% trabaja. Trabajan en Chedrahui, vendiendo chicles, de peones, en algunos hoteles... por charlas que tenemos así como a la hora del receso, desayunamos en algún espacio y les pregunto, ¿oye qué hace tu papá, de qué trabaja, dónde vives, cómo es tu familia? y ellos platican... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

A todo esto la profesora Ana opina

...algunos nada más su objetivo es terminar la secundaria, para que así puedan seguir donde están trabajando o se los llevan de comerciantes. Venden, se van de cargadores...van a cargar zapatos...a León y luego venden acá; otros alumnos que tenemos trabajan en los hoteles en la noche; cuando llegan los turistas les llevan sus maletas, y tenemos otros alumnos que trabajan en comercios donde vende huaraches que es de toda la noche... ahí trabajan o en el mercado de cargadores y algunos en Bodega Aurrera, en Soriana como cerillitos... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El capitalismo da acceso a jóvenes y adolescentes emergentes de la educación básica en lugares marginales a sus nuevas cadenas productivas de ganancia y capital; la formación marginal en que se desarrolla la escuela permite la preselección de sus futuros empleados.

Adulfo de secundarias técnicas no tiene información si laboran. Piensa que no. Según Urbano:

...90% no trabaja. El 10% sí porque me consta que algunos le ayudan a sus papás en el mercado y algunos, bueno dentro de los 30% que decíamos sí son los que le ayudan a sus papás. Pero no todos los del 30%, también le voy a decir... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Pregunta: ¿Dónde viven tus alumnos?

Respecto a la residencia de los alumnos los profesores los ubicaron en diferentes colonias, barrios, ejidos y comunidades, desde donde se trasladan diariamente. En uno de los casos algunos muchachos caminan siete u ocho kilómetros para llegar a su escuela. Los lugares mencionados desde donde se trasladan diariamente fueron, entre otros: del municipio de Chamula y Zinacantán, o de las comunidades o colonias periféricas como la Coleta, el Mesías, Olivos, San Juan del Bosque, Getsemaní. La Hormiga u otras de este tipo, son colonias identificadas con ciertas problemáticas sociales, sobre lo cual opina Hilda:

...la escuela no se limita verdad, a decir, no quiero de tu comunidad porque dicen o porque el rumor es que es una comunidad donde la fama es que aquí matan gratis o que no te metas con nosotros porque no sales vivo y frases como esas son muy características de colonias como La Hormiga; nuestra misión y visión es que nuestro estilo de vida cambie, nuestra manera de ser por y vivir sea diferente por una calidad de vida distinta y no por apresurarnos a querer tener quizá materialmente todo y a base pues de corrupción, de trampa o de narcotráfico, no sé, de cuestiones de esas ¿no? (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

El sentido de su enseñanza está marcado por una forma de proyectar la vida desde la posibilidad de la construcción del sujeto. Según Olga: "...asisten de barrio Cuxtitali, el barrio

Santa Cruz, el barrio de Ojo de Agua, la Garita, la mayoría de Cuxtitali...” (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014). Opina Ana:

...casi la mayoría no es de aquí, podría decir que el 20% sí viven acá, que son de aquí, que viven cerca de la Primero de Enero, de La Hormiga, de Peje de Oro, de la colonia Morelos, algunos; pero la mayoría son alumnos que están solos, si vienen a la escuela es porque realmente quieren salir adelante o hacen el esfuerzo porque rentan cuartitos, sus papás nada más los vienen a dejar y ellos tienen que buscar cómo vivir, cómo comer y cómo venir a la escuela. (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Según Adolfo llegan a su escuela de todas partes: “...del Barrio de Ma. Auxiliadora, del Cerrillo, de la Merced, de Santa Lucía, de diferentes lugares...”, lugares ubicados en el segundo círculo del lado sur de SCLC, que son asentamientos más antiguos. Algunos alumnos, comenta Adolfo, asisten de colonias muy marginales de la mancha urbana como

Salsipuedes; la 5 de marzo, la Maya, Lagos de Colón. Estos nuevos pobladores (según Urbano) son descendientes de sus papás que vienen de Huixtán, de Oxchuc, de Zinacantán, de Chamula; pero que ya vienen a vivir aquí, ya se quedaron establecidos aquí... (Adolfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Pregunta: ¿Cuál es el origen de sus alumnos, de dónde vinieron?

En los últimos 40 años, la conformación de SCLC tiene entre otros factores de incidencia la llegada masiva o individual de nuevos pobladores, por cuestiones religiosas o en busca de empleo; la mayoría de ellos proviene de la región de los Altos. Ello ha generado la demanda

de servicios y abasto, así como nuevas manifestaciones culturales y religiosas. Saber los antecedentes de los alumnos confiere un grado de conocimiento para la relación con ellos, aunque esto no se vea así por los docentes.

La actual colonia de uno de los profesores se formó porque vinieron pueblos o habitantes de diferentes lugares o municipios, comenta que hay alumnos de Zinacantán, del municipio de Chamula, de Milpoleta, de regiones más cercanas a San Cristóbal pero son Chamulas. Hay también de Chenalhó. Vinieron a radicar aquí sus papás y ellos ya viven de este lado. Otro profesor indica que: "...le digo que vienen de San Juan Chamula, San Juan Cancuc, San Andrés, Tenejapa, rumbo a Teopisca, de esta comunidad que está por acá, pasando Rancho Nuevo, Mitzitón", todos lugares de distintas comunidades indígenas. Para Hilda:

...yo los llamo así como una mega diversidad, que a pesar de ser de un mismo grupo étnico tsotsil, este, cada uno tiene su particularidad, hasta en sus trajes..." casi en su mayoría vinieron por ser expulsados de sus colonias, ellos empezaron a romper con no aceptar las creencias o las festividades religiosas de sus comunidades nativas... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Muchas de las colonias nuevas surgieron en los últimos 30 años, debido a las persecuciones religiosas y expulsiones de algunos pueblos, particularmente de San Juan Chamula. Esto fue corroborado por los profesores entrevistados.

Los padres de los alumnos se desarrollan en múltiples empleos, la mayoría de carácter temporal.

Pregunta: ¿Cuál es la situación alimenticia de tus alumnos?

La situación alimentaria resalta con rasgos muy marginales especialmente en las escuelas periféricas y del cuarto círculo. Sobre ello cuenta Hilda:

...desde que llegan, les digo “ustedes estamos llegando a la primera hora y ya están cansados”, alumnos que están bostezando...(en) su casa habitación, comparten prácticamente todo ¿no?, cocina, casa, camas y todo ahí juntos; entonces, yo digo, estos chicos no tiene un descanso profundo y rico, es decir, me dormí tranquilo y sin tanta, a lo mejor lloró el bebé a lo mejor tuvieron detalles de esos ¿no?...hemos hecho una encuesta y en mi caso yo el año pasado apliqué una encuesta sobre “¿qué desayunas?” nada más para saber cómo estaba el niño; entonces, que me digan, de treinta alumnos, diez me digan que tomaron una taza de café y se comieron diez galletas de animalitos o que se comieron una tortilla con frijol o un huevito, diez a lo mucho y veinte me dicen: “no desayuné nada”, “no desayuné nada”; hasta el receso, y en el receso salen y van aquí a las tienditas por la galleta, la sabrita, el refresco de coca-cola y ellos ya desayunaron; entonces, todo ese, ese es una gran disparidad total o sea ni siquiera traen físicamente, yo le llamo la nutrición básica para que estos chicos tengan el ánimo y el deseo de leer, de hablar, de participar; esa es una; otra, pues la cuestión de la vivienda, y de la cuestión de casa, del hogar ¿no? (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Según Ana, de escuela vespertina del segundo círculo:

...(a veces) los niños viven solos, o sea, no hay quien los oriente; aquí en la escuela teníamos que hacer maravillas, orientarlos, entenderlos, ayudarles, a veces hay niños que venían sin comer y algunos todavía vienen sin comer, entonces, nosotros aunque sea en eso les ayudábamos, les apoyábamos (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

De acuerdo con Olga del segundo círculo colindando con el centro, turno matutino:

... creo que la mitad, 50% tiene una buena alimentación, el otro creo que no, algunos chicos que no llegan desayunados a la escuela y como a la hora del homenaje como que quieren desmayarse

o algunos que a la hora del, del receso, sólo toman líquidos o no tienen, algunos llevan su desayuno, ¿pero qué llevan? pan, galletas, cosas así que no los alimentan, no les nutre ¿no? raro es aquél que lleve frutas, sí (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

3.2.3.2 Disposición y uso de medios electrónicos

Pregunta: ¿Qué recursos tecnológicos usan tus alumnos?

La desigualdad social y marginalidad trascienden de las casas y colonias a las escuelas. Según Hilda:

Tenemos una computadora en el salón y tengo 31 alumnos, entonces para que ellos aprendan por lo menos a teclear y a manejar ahí es 20 min uno al día, 20 minutos otro al día y me llevo un mes para que aprendan a escribir su nombre y al otro mes, entonces y termino el ciclo escolar y apenas saben trabajar en la de textos ¿y qué podemos lograr con que ellos manejen? no, y me dicen que, que estamos dentro de un país que ya entró a la globalización y que todo. ¿Qué condiciones tenemos? Aquí no hay videotecas, no hay biblioteca electrónica no; tenemos libros que nos llega cada año y son 30, 40 libros para que ellos lean; entonces, es muy lamentable las condiciones físicas y laborales en las que nos toca laborar... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Ana comentó:

...en sus casas no ven televisión porque trabajan. Nuestra escuela era de cuatro a diez de la noche (aunque realmente se salía a las 9:30) y la cambiamos de horario, ya no es nocturna, ahora es vespertina, porque este, la hora que ellos aprovechaban a usar el internet y todo eso, era antes de venir a la escuela, se iban a los cibers...ya no venían temprano y entrábamos a las cuatro de la

tarde y llegaban a las cinco, cinco y media y todavía querían venir entrando a la escuela a esa hora ¿por qué?, porque se iban a esos lugares a jugar, ya sea en el facebook o en el xbox, entonces cambiamos el horario...a partir de ahí, ya se pudo controlar y los alumnos ya vienen temprano, la entrada es a las dos, ya se cierra... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Dice Olga:

...todos los que tienen posibilidades de ir y pagar, ¿cuánto te cuesta? les pregunto, ¿cuánto te cuesta una hora en el internet,? “no que ocho pesos, que siete pesos” y todos los que tienen la posibilidad de pagar, estoy suponiendo que más de dos horas, porque les lleva un buen tiempo y son los que van...y no todos tienen esa posibilidad de recurrir al internet, no, no, no (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Según Adulfo, en las escuelas del centro:

...ya casi todos tienen internet en casa...en la escuela hay pero las máquinas están ya obsoletas, ya no sirven, ya son programas muy atrasados, entonces algunos que no tienen se van a los cibers a buscar información porque hoy en día los jóvenes no quieren asistir a la biblioteca, ya no quieren asistir. Porque les cuesta mucho trabajo leer, es más fácil para ellos copiar y pegar; ese es un mal de hoy en día, la tecnología también ha hecho daño a los jóvenes... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

La única secundaria del centro es la número uno del Estado. Ana resalta las diferencias y desigualdades:

...el nivel de ideología, de costumbres, hasta de aprendizaje es diferente. Por ejemplo en la secundaria del Estado la que está en el centro pues son hijos de maestros, de médicos... no solamente estudian ahí en la escuela sino que llevan cursos extras, van a clases de música, de danza, de computación, de idiomas, o sea, de muchas cosas, tienen como otras expectativas (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La secundaria uno del Estado tiene turno matutino y vespertino. Continúa Ana:

...la forma de enseñanza es diferente, en esas escuelas y acá, aquí tenemos compañeros que trabajan en esas escuelas ¿sí? y ahí el aprendizaje es más rápido, si usted planea una actividad para una clase, se lleva a cabo y aquí en nuestra escuela no. Si por ejemplo planeo una actividad para una clase eh, no se lleva sólo una clase, a veces se lleva dos clases porque es más difícil para ellos el decodificar esa información... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Esta situación merecería todo un estudio aparte relacionado con la interculturalidad y las finalidades de la educación en estos contextos. Nosotros consideramos que la explicación habría que buscarla también en las diferencias lingüísticas, sociales e históricas y en la formación de los profesores para una educación intercultural. Finalmente, concluye Ana:

...el entender esa información y todavía hasta para que se expresen es muy difícil que ellos se quieran expresar, tiene uno que generarle mucha confianza al alumno para que él pueda hablar... en cambio el ritmo en la otra escuela, la del centro, es diferente, ahí los maestros se tienen que preparar muy bien porque los alumnos ahí sí están creo que mucho más informados con el uso de la tecnología... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Esta última afirmación abre un campo de reflexión muy amplio que por el momento tendremos que posponer. Otro asunto por demás espinoso es el de las drogas que están presentes en algunas escuelas aunque los profesores mencionaron que son casos aislados.

Pregunta: ¿Usas internet en el aula?

Los recursos tecnológicos en las escuelas son bastante dispares de acuerdo al círculo donde se ubican. La disposición de computadoras en ellas es más que un sueño, manifestándose profundas desigualdades entre las mismas escuelas dependiendo del círculo de marginalidad en que se ubiquen. La secundaria del estado número uno y dos, únicas del primer círculo, si disponen de un espacio y máquinas en una cantidad mínima para tal efecto; además, los alumnos de esas escuelas disponen de internet en sus casas en un 80% y 70%, según informes de los profesores de ellas. Otros jóvenes usan el internet mediante su celular para el apoyo en aula (ECiro 31 de octubre 2013).

A la pregunta responde Hilda, cuya escuela se ubica en el cuarto círculo:

Tenemos una computadora en el salón y tengo 31 alumnos, entonces para que ellos aprendan por lo menos a teclear y a manejar ahí es 20 min, uno al día, 20 minutos otro al día y me llevo un mes para que aprendan a escribir su nombre...entonces termino el ciclo escolar y apenas saben trabajar en la de textos... estamos un poco molestos con esto de que no se considere o no se baje primero a ver las condiciones para decir que estamos en un país que entra a globalización (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Con base en que los alumnos de Ana tienen mayor acceso a los medios, responde: "... están muy metidos en esas cuestiones, eso es algo que también sí nos ha ayudado un poco porque hace que tengan más abierta la mente ¿verdad? pero siempre y cuando también

nosotros estemos al pendiente de cuidarlos...” (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013). No obstante, después de responder lo anterior, le preguntamos sobre si sus alumnos estarían más informados, a lo que contestó:

Mmm no, no, desinformados, desinformados, lo que se hace aquí es orientarles y decirles que todo debe tener un buen uso, o sea, darle el sentido correcto...que no es nada más copiar y pegar, o traer impreso lo que investigó, sin ver el trabajo...a ellos les interesa no es tanto investigar en internet sobre los temas... sino el twitter y facebook y el correo. Entonces no podemos decir que están bien informados porque hasta también ven pornografía en el internet... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Adulfo que trabaja en una de las escuelas ubicadas en el segundo círculo, pero que antiguamente estuvo en el primero, nos cuenta de la disposición computacional: “en su casa sí tienen. Pero ahí en la escuela, las máquinas, bueno, están ya obsoletas, ya no sirven, ya son programas muy atrasados” (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013). Para Urbano:

...no es una obligación ir al internet o al ciber, como le dicen, o al ciber café como le llaman ahora, porque toda la información de alguna forma está en los libros; y le digo a los chamacos, los que puedan ir a internet, vayan, los que puedan y les den permiso, los que no, no; busquemos otras fuentes alternativas, por ejemplo hay láminas que venden en las papelerías, enciclopedias, sus libros, o buscar otros libros para que no vayan al internet... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Antiguamente se usaban las famosas laminatas de a peso que se adquirían en cualquier miscelánea o papelería, y con ello se resolvía el asunto, o así parecían operar las cosas de las tareas en la escuela tradicional. Bastaría revisar cualquiera de esos impresos para observar lo descontextualizado de su información y lo distorsionado de las imágenes que traen, especialmente en historia, así como lo irrelevante de los contenidos. Aunque cada día están más en desuso, algunos profesores y papás todavía las buscan, para resolver de emergencia la actividad y economizar la situación. Sigue Urbano:

...los que van a internet...me quieren traer la hoja impresa de la tarea, o sea...digamos ríos de Chiapas, te aparece ¿no? ese río de Chiapas lo imprimen y lo traen y yo en lo particular les he dicho que no, así no se los recibo; podrán recortar las fotos y todo, pero la transcripción de ese trabajo a su cuaderno es lo que recibo, o a hojas blancas, pero a mano...me ha tocado estar en ciber cuando llegan los chamacos, pagan su hora, de esa hora, cinco minutos bajan la tarea y en los 55 minutos se dedican a explorar y hacer tantas cosas en internet que hay un mundo de cosas y entonces no hay beneficios... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Sobre el uso de los celulares en la escuela Olga señala:

No, no... yo no la pongo (la norma), ellos solos, o sea el reglamento lo dice: no usar celulares, no traer celulares, así de sencillo ¿no? Pero en el momento que por ejemplo suena un celular, ellos ya saben...yo ni los tomo en cuenta, es más...digamos los ignoro por un momento; ellos saben que se tienen que salir, se salen, ¿no? y después piden disculpas... pero en el caso del indígena, él está centrado en lo que es. (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Olga se refiere al comportamiento interno en el aula donde se muestra una actitud distinta entre alumnos mestizos y los de extracción indígena ante el uso de celulares. Adulfo, por su parte, habla desde una escuela con muy baja composición indígena y con alumnos con ciertos recursos como para que una buena parte tengan computadora personal: "...un ejemplo muy sencillo cuando decimos, hagan su lámina, vamos a trabajar o los que quieran trabajar con su lap, pueden hacerlo..." (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013). Adulfo nos deja ver una situación muy distinta al resto de las escuelas pues en la de él, el uso del medio está disponible en aula porque varios de sus alumnos llevan lap. Pero Hilda dice:

...la globalización si está pegando, está afectando a nuestras escuelas, mucho; lo lamentable aquí es y usted ve las condiciones en las que estamos (su escuela), queremos subirlo ahora y utilizar los medios de comunicación como el face y demás, fotografías; las condiciones en que nosotros laboramos, una globalización que quiere a lo mejor englobarte, encerrarte en un sistema mayor, pero en el que tú no tienes las condiciones necesarias como para estar al nivel de lo que se pide o se exige. Entonces mire usted la biblioteca (voltea para que mire el jacal polvoriento oscuro donde nos encontramos con paredes y techo de madera, de aproximadamente 4 por 5 metros, en el piso hay unas cajas de cartón apiladas indistintamente con libros de texto repetidos) o sea dices, ¿tienes alumnos que trabajan internet, que manejan face, mandan por las redes sociales y todo?: no (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Los comentarios vertidos en el GD sobre la situación sociocultural de los alumnos, en la primera pregunta generadora⁴⁷ dan cuenta de la diversidad comentada según el círculo y

⁴⁷ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

contexto en el que se ubican las escuelas, los antecedentes e historia de la comunidad, barrio o colonia, las características de las familias a las que pertenecen los alumnos y las problemáticas a las que se enfrentan, todo ello en referencia a su experiencia tenida en la enseñanza de la AE.

De acuerdo a la mirada expresada por los profesores en el GD, sobre la situación sociocultural de los alumnos, aparece asociada a diferentes factores de desigualdad social como el empleo, el lugar de residencia, la vivienda, la alimentación, el vestido, los intereses de futuro, la emigración, la disposición y uso de materiales escolares, así como con elementos culturales como el lugar de origen, la identidad, la lengua, la religión, la indumentaria, la pluriculturalidad.

Según Hilda:

...nosotros nos enteramos que esa comunidad donde trabajo llegaron de muchos lugaritos, por expulsiones, por cuestiones religiosas, por cuestiones políticas y se integró esa comunidad donde laboramos, un poco desorganizada pero se integró al final de cuentas... (GD Hilda).

Desde el punto de vista de la lengua Urbano comenta:

"...lamentablemente yo estoy aquí en una escuela (del segundo círculo) y se ha perdido mucho eso, inclusive los chamacos que llegan a mi escuela hablan este, algún idioma pero ya les da vergüenza hablar porque están en la ciudad" (GD Urbano).

En algunos casos como el de Hilda las características socioculturales de sus alumnos tienen un peso muy fuerte, tanto que interceden a cada paso de sus intervenciones. En esta primera pregunta se filtran a la hora de comentar alguno de los viajes de estudio que ha podido realizar con sus alumnos o al ver un video sobre la cultura de otros lugares del estado y cómo

ellos los conocen, pero no por haber ido en un viaje de placer sino de ocupación para obtener ingresos y el tipo de empleo que asumen cuando no están en la escuela. Esto surge a veces sin preguntarlo directamente a los alumnos. Cuenta Hilda:

...ven el Cañón de El Sumidero ¿quiénes conocen, quiénes han ido?”, “yo maestra, fui a vender chicles allá, fui en las vacaciones a vender esto, maestra yo fui...” algunos... “¿Y quiénes más?”, “no, yo nunca he salido ni he visto eso”, “bueno ahora cálmense, ahora escriban qué les gustó, qué les pareció”, “no maestra, esos parecen payasos con su cabeza así” y cada quien escribía lo que veía y sentía, su apreciación del video... (GD Hilda).

Como se observará en los últimos renglones de su narración, la profesora busca mediante sus recursos (un video) la conformación de significados y la manifestación sensible de sus alumnos en torno al PC.

Por otro lado, a veces se confunde la desigualdad social con diversidad cultural, atribuyéndole a la primera causas de la segunda. Ambas tienen sus propios campos. Sin embargo, en el caso de los pueblos originarios de México y Chiapas en particular, a la tremenda desigualdad social que viven estos pueblos se les quiere atribuir causales lingüísticas y culturales. Pero también está el proceso mediante el cual se le atribuyen al otro ciertas características de identidad que lejos de resolver las posibilidades de diálogo intercultural bidireccional, lo imposibilitan, como es el caso del folklor inventado. Los profesores tienen ante sí este y otros problemas que enfrentar como el de la globalización y sus manifestaciones entre los jóvenes y su propia formación.

Por ello sus alternativas resultan significativas en sus propósitos, en la finalidad de lo que persiguen, en el sentido que pretenden darle a sus acciones. En esta dimensión es

que pueden comprenderse estas experiencias. Cuenta Hilda a raíz de la segunda pregunta generadora⁴⁸ en el GD:

...cuando hay eventos en la escuela procuramos que las chicas lleven su trajecito, las que son de Zinacantán, de Chamula y cuando tenemos invitados especiales. Y dicen ellos “¿nos tenemos que poner esto?” ¡claro! y entre que sí seguimos poniéndonos o no nos los ponemos hay ese dilema en los chicos ¿pero saben por qué? porque los chicos también dicen eso, “profe, es que allá abajo la gente se ríe”. Y ven los pantaloncitos pegaditos y ven las blusitas así, y las chicas ya quieren andar así... (GD Hilda).

A los problemas de desigualdad social se han unido especialmente en SCLC la discriminación que adopta diversas formas a veces tan sutiles, en la medida que la mirada occidental no alcanza a desprenderse de sí misma para comprender a otra cultura. La labor de Hilda ocupa un lugar en el espacio de su escuela-comunidad donde avanza firmemente la intrusión de la nueva propuesta de la modernidad canalizada por los medios y el consumo.

En diferentes contextos como el educativo se registra un sentir de identidad que demarca límites de quiénes somos nosotros y quiénes son los otros, cuestión que se acentúa en sectores que tienden a la exclusión, la intolerancia y el racismo, asunto no alejado para nada de la entidad y de la región de los Altos en particular. Esta situación histórica⁴⁹ y colonial se reproduce hasta los sectores intermedios, particularmente de profesionistas, y aún a sectores pobres de la población. Los términos para calificar al otro como “chamula”, “chamulita”, “indio”, o “los

⁴⁸ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

⁴⁹ Recordar la Ley Tutelar para Menores Infractores y Retrasados Mentales de la década de los 30 del siglo pasado -donde fueron incluidos los indígenas-, y los relatos de Rosario Castellanos.

compas” como los nombran entre algunos profesores de SCLC en los pasillos de su escuela, denotan este estilo de ver.

Existe, por otra parte, un imaginario o representación de lo que se dice “piensan” o comentan de un “nosotros” en otros lugares del país, particularmente del centro, de un nosotros que “somos los chiapanecos”, distintos a los indígenas que estaría excluidos de ser de la entidad.

En el contexto de la tercera pregunta generadora⁵⁰ comenta Ana:

...y si vamos a la ciudad de México, al Distrito Federal, creen que todavía nos vestimos como los lacandones, o que andamos en lianas, que aquí no hay transporte, de hecho hace unos años cuando salía el ejemplo de la credencial de elector, salía un lacandón, cuando decían que se tenía que ir uno a tomar la foto para la credencial de elector, me acuerdo, hace, como 10-12 años o más, salió un lacandón representando a Chiapas... (GD Ana).

Lo cual puede hacer pensar que si fuera cualquier otro, que no fuera indígena, un mestizo, un blanco, por ejemplo, ¿si lograría “representar” a Chiapas? casi lo mismo observa Adulfo: “...en el siglo XX, todavía en México y todavía en el siglo XXI, en el centro del país, piensan que los chiapanecos andamos con taparrabos todavía, ¿sí? y eso es un mal que hay...”

No dudamos que en el país pueda haber esas expresiones de intolerancia o xenofobia, tal como se expresó durante la movilización magisterial en el DF en 2013, alentadas por los medios televisivos y radiofónicos de las empresas monopólicas conocidas, pero implícitamente hay una negación de cualquier cercanía con esas culturas milenarias, que resulta controversial

⁵⁰ Ante la globalización y la pluriculturalidad de la región ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

para construir un diálogo intercultural. Seguramente este imaginario pueda ser imperceptible para muchos. Lo que podemos decir es que aún hay poca experiencia en esa posibilidad intercultural bidireccional.

La experiencia vivida comentada por la profesora Ana en el GD, ayuda mucho a comprender la situación cultural lingüística en el espacio social compartido por mestizos, indígenas y otros:

...me pongo en el lugar de los alumnos, porque yo viví eso, cuando a ellos se les pregunta de dónde son, si hablan un dialecto o algo, ellos se sienten mal o les da pena porque piensan que sus compañeros se van a burlar de ellos y les van a decir que son menos, que tienen menos valor; entonces yo les platico, les platico mi situación y les digo, "miren, yo a pesar de eso, conozco el Estado, conozco muchos municipios, conozco como es aquí, como es allá", o sea, todo eso, entonces ellos ya se dan cuenta "ah, entonces no debe dar vergüenza ¿verdad maestra?" ... (GD Ana).

Aunque la comparación es distante como ejemplo, por la diferencia cultural histórica, saca a colación el problema de la vergüenza como un asunto de identidad planteado por los alumnos actuales de algunas escuelas, de acuerdo a las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos. El profesor Urbano cuenta a este respecto: "a mí me da tristeza por ejemplo en mi salón, yo tengo alumnos que hablan tsotsil, pero no hablan pues les da vergüenza y yo a veces en chascarrillo les digo Mayuk, o cositas así, y se ríen..." (GD Urbano).

El proyecto de nación planteado desde la posrevolución mexicana vio en la alfabetización y la castellanización un vehículo de progreso y bienestar para todos los mexicanos, bajo una misma historia y una sola cultura. Lo planteado por los profesores sobre la importancia de la lengua adquiere significado y sentido en un contexto como el que definen de globalización, y de las estadísticas tratadas en un apartado anterior, con base en los censos.

Desde la cuarta pregunta generadora⁵¹ en el GD, Ana se interroga del por qué de las características que ella ve en la situación de los jóvenes y su labor docente:

...por qué su casa es de ladrillo, por qué es de tierra, por qué comen solo frijol, por qué, o sea, desde ahí, pero es una tarea muy difícil porque, nos encontramos con hogares que hay desintegración familiar, que no tienen estudio los papás (GD Ana).

Problemas todos ellos de carácter genérico en la sociedad actual. Junto a los problemas económicos y familiares, Olga observa la influencia de los medios en la definición de las finalidades de los muchachos: "...a dónde quieres ir, a dónde quieres llegar con toda esa situación que ves, -qué personajes admiras de la televisión-... (GD Olga). Esta influencia de los medios se hace patente en el consumismo y adquisición de celulares. Por ello dice Ana: "...pero los alumnos, tienen teléfonos de 5000, de 8000 pesos, sí, que tienen wifi y que tienen todas las redes sociales y todo... (GD Ana).

Pero en el fondo de estos ámbitos de lo global, comenta Hilda:

Hay problemas de desnutrición, sí, muy graves, pero los chicos prefieren comerse esa sopa, esa galleta, esa sabrita y eso todo; ahí está la globalización... ¿y en dónde está AE? en unas copias, en un trabajito que haces en una clase... es medio paradójico y mucho maestro... (GD Hilda).

Ana concreta:

Más bien la globalización absorbe el sentido de lo que es la cuestión local o regional porque se interesa más el joven por otras cosas, ya decía el maestro, el uso del internet, del celular, el copiar

⁵¹ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

ciertas actitudes o conductas de otros, que no son de aquí, como comentaba la maestra, vienen extranjeros... en este caso la globalización no resuelve nada sino al contrario, absorbe, absorbe la cuestión local, la cuestión regional y deja de tener una importancia para el joven... (GD Ana).

3.2.4 Globalización en SCLC

La globalización y su tendencia homogeneizadora se conforman, de manera particular, en los países, regiones, núcleos poblacionales, ciudades, pueblos, comunidades y personas, según los contextos socioculturales, repercutiendo genéricamente en las relaciones sociales, laborales, familiares y educativas, en los imaginarios, gustos, modas y formas de convivencia (Touraine, 2005), (García Canclini, 1999), (Giménez, 2007). El consumo, el mercado, los cambios en las ciudades, la redistribución del espacio, el uso de los medios, las decisiones tomadas sobre la base de las políticas financieras venidas del exterior, inciden en los sistemas educativos, las escuelas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos y profesores. Las redes, las señales, sus alcances, han accedido a la mayor parte del municipio de SCLC. El impacto depende del acceso a ellos y se relaciona con la situación económica, social y cultural del área o círculo, en nuestro caso.

Así en los círculos tercero y cuarto se acentúa la influencia televisiva, específicamente con sus dos canales monopólicos, que llegan a toda el área urbana y suburbana, cubriendo una parte de la rural. Su señal es más nítida según la cercanía al centro. Otros medios como celulares e internet (ciber) acentúan su presencia de consumo en el tercero y segundo círculo hasta hacerse hegemónicos en el primero, donde la televisión reduce su presencia entre los adolescentes ante los otros medios digitales de uso personal (según informaciones proporcionadas por los docentes entrevistados). La manera en que lo hacen, su utilidad o distracción, es objeto de estas preguntas. Los profesores de la AE responden desde su espacio laboral y ex-

perencia tenida con sus alumnos. De esta manera, no tiene el mismo significado la respuesta sobre la globalización y los medios en una escuela rural ubicada en el cuarto círculo con una composición 100% indígena, a una escuela periférica vespertina del segundo círculo como la de Ana, o a una escuela un poco más céntrica casi del primer círculo como la de Olga y Adolfo.

Hemos dividido en cinco aspectos lo comentado por los profesores en las entrevistas y en el GD en torno a lo que ellos consideran la globalización en SCLC.

3.2.4.1 La invasión cultural de los medios

Un elemento central de la modernidad para Giddens (Giddens, 1997) es la idea del sujeto que corresponde al nivel más elevado de historicidad, cuando la meta de la sociedad y los individuos es ser capaces de actuar sobre sí mismos, ser actores de su propia historia y no únicamente consumidores, objetivo de publicidades, propagandas e influencias. El deseo de ser actor es admitir el deseo de los otros a ser actores también de sus propias vidas, capaz de participar en el mundo técnico y también de reconocer y reinterpretar su identidad. La relación consigo mismo sólo se constituye por la comunicación con el otro.

Pregunta: ¿Cuál es el impacto de la globalización y los medios entre tus alumnos? Responde Hilda del cuarto círculo, donde todos sus alumnos son 100% indígenas:

...estamos cargados de esa cuestión de televisión en sus cabezas, en sus cerebros, porque siempre quieren hacer o repetir este chistes, o bromas o que mencionan "sí, sí, sí, como dijo el chavo"⁵²... yo les digo: chicos, ustedes hacen eso porque es lo que ven, pero si se pusieran a leer, su mentalidad y su forma verían que eso no tiene ni gracia; o que el Bob Esponja y que no

⁵² Se refiere al programa de Televisa "El chavo del ocho" con el chapulín colorado.

sé qué... y les digo, esas son caricaturas para que nos tengan así, o sea embaucados, y no nos dé tiempo de otra cosa más que estar ahí sentados y no de pensar... (eso tiene) mucha ventaja delante de lo que un maestro trae a su aula de clase en unas horas. Televisión hay en todos y aún en las casitas de cuatro paredes...eso nos afecta terriblemente... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Hilda plantea como la irrupción de los medios particularmente la tv afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje por sus lógicas de construcción simple a diferencia de las que se desarrollan en el aula. Por otro lado, conociendo la labor de Hilda y sus propuestas diarias y críticas al consumo mediático, debemos subrayar que al tener una población estudiantil 100% tsotsil, los arquetipos y lógicas de construcción mediática expuestos por ella, rompen de manera más efectiva y rápida el anterior pensamiento e imaginario de las poblaciones indígenas basados en la comunidad, el trabajo y la unidad con la naturaleza; aunque la actual comunidad de Hilda ya se halle alejada del mundo rural que le dio vida y se acerque cada vez más a la mancha urbana, a su lógica colonizadora, a sus quehaceres y vivencias cosmopolitas. Continúa Hilda:

También está la cuestión de la pérdida de identidad, de que los chicos quieran traer el cabello punk o el cabello no sé qué, ellos dicen sus nombres, yo no me los recuerdo, y que las colitas aquí atrás y que las greñitas de este lado y que todo, y cuando les decimos "en la institución no se permite que ustedes vengan así", "¿por qué no?", "porque debemos de vernos más serios, más formales". Ellos reclaman que no es así, que es la moda. "¿Dónde viste esa moda? la moda es tu comunidad, deberías de ver lo que hay en tu comunidad" y no, que tal chavo la trae, tal artista ¿y dónde lo ven?... son dos canales, Televisa y TV Azteca los únicos que se ven... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

El impacto es mucho mayor si se interna uno en las vivencias de los propios alumnos entorno a la TV, asunto que hizo Hilda:

Hicimos también el año pasado en la materia de español una encuesta sobre qué programas ves, cuántas horas y hay chicos que dicen que no apagan la televisión en sus casas. ¿Cómo que no la apagan? No maestra, nos dormimos y la tele está hablando, nos levantamos y la tele sigue hablando. Hay como cinco casos así y les dije: no puede ser, apaguen la televisión y voy a hablar con sus papás, “¡ja! si mi mamá también ve sus novelas, si mi mamá también ve esto” entonces como hasta qué grado ha influenciado y ha llegado esta cuestión de las televisoras y el gran problema que ha ocasionado ¿no? (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Y agrega:

Porque son chicos que ya no quieren tanto una clase así como platicada, como que te sientes a comentar, como que ellos opinen, sino que como que quieren ser siempre espectadores...telesecundaria es precisamente porque usamos una televisión, una pantalla y hay videos y hay todo, lo ponemos y sólo así mire, está captada su atención, quitamos el video y, ahora vamos a platicar que vieron, que entendieron y empieza el proceso de, como de querer arrancarles una opinión y este proceso es muy lento, bueno, dos, tres opinan, los demás no. (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Brey advierte sobre las dificultades crecientes que tienen los jóvenes para discriminar lo importante de lo superfluo y seleccionar otras fuentes de información más confiables. Lo sobresaliente para ellos es la evasión y el entretenimiento pasivo, el ocio y la diversión, como

partes esenciales de la convivencia soñada. La indiferencia es asumida con plenitud, conforma una postura ante la vida, el mundo y sus problemas⁵³. La indolencia se presenta como lo normal. Puede llamarse “sociedad de la ignorancia” o “de la incultura”. Aunque no todo termine o esté abocado a la ignorancia, en realidad todos somos una mezcla dinámica y cambiante de sabio, experto y masa (Brey, 2011).

Seguramente las dificultades señaladas por Hilda se presentan actualmente en muchas escuelas, sean urbanas o rurales, lo específico radica en que en esta comunidad son tsotsiles con una fuerte carga aún de pasado milenario, ubicadas en los alrededores de la metrópoli de SCLC, donde reciben la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas, por una profesora mestiza que no habla mucho su lengua, ni ellos tampoco hablan totalmente el español, a lo que debe agregarse la influencia de los medios particularmente televisivos. Sobre otros medios, agrega Hilda:

Es un porcentaje mínimo, en cuanto a correos o face y toda la cuestión esta de internet, es mínimo... ahora que regresamos a clases, nos encontramos con la novedad de que aquí en la comunidad se abrió ya un internet, entonces los chicos, los que son de acá dicen: ya tenemos internet, ya podemos ir en la tarde a checar internet (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Sobre esta influencia de los medios responde Ana, de los límites externos del segundo círculo, dentro de los periféricos, donde hay decenas de asentamientos de nuevas colonias formadas por inmigrantes indígenas de los últimos 40 años:

⁵³ Llama la atención las preocupaciones, iniciativas y sentidos adoptados por los docentes en SCLC ante esta emergencia, pues varían sus alternativas. El profesor Ignacio de la única escuela del centro ubicada en el primer círculo, comenta que aprovecha los celulares de sus alumnos, para que consulten y bajen la música que él les orienta en clase y para tarea.

No ven televisión porque trabajan...si recuerda usted nuestra escuela era de cuatro a diez de la tarde y la cambiamos de horario, ya no es nocturna, ahora es vespertina, porque la Hora que ellos aprovechaban a usar el internet, era antes de venir a la escuela, se iban a los cibernets; ya no venían temprano y entrábamos a las cuatro de la tarde y llegaban a las cinco, cinco y media...porque se iban a jugar en el facebook o en el xbox, ... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Y continúa sobre la invasión de los medios en la rutina de estos alumnos:

...tal vez ellos no podrán comer pero si trabajan, ahorran su dinero para traer buenos celulares, hasta traen mejores celulares que nosotros los maestros... están muy metidos en esas cuestiones, eso es algo que también sí nos ha ayudado un poco porque hace que tengan más abierta la mente ¿verdad?, pero siempre y cuando también nosotros estemos al pendiente de cuidarlos... porque a veces sí se ha cachado a niños que están y abren páginas de pornografía. (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Contrariamente a la opinión crítica de la influencia mediática de los medios digitales, Ana al igual que Adolfo, también del segundo círculo, plantean que esos medios pueden tener otra posibilidad de uso si los profesores, según ella, están pendientes, especialmente en la clase de tecnología. Sin embargo, la disposición de esos medios no está a la mano de todos los alumnos ni en todas las escuelas.

Se le pregunta a Ana si deja tareas donde los jóvenes tengan que usar internet: "no, casi no porque no tienen en su casa ellos una computadora y al decirles que tiene que ir al ciber y tiene que gastar, no...lo que hacemos es con proyecciones, películas, videos e ir a la biblioteca." (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Como sucede en otros casos la profesora Ana busca alternativas a las ausencias y carencias, pues en su escuela tampoco hay el beneficio de estos sistemas computacionales. Olga por su parte opina:

...yo casi no veo televisión, pero de vez en cuando trato de ver algo para ver cómo, por qué reaccionan así los chicos y he observado que muchas de las cosas que pasan ahí en su mayoría es muy violenta ¿no?, y entonces digo, ¡ah! estos chicos actúan de esa manera porque ven la agresividad que pasó en tal telenovela... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

En la escuela de Olga, ubicada en el segundo círculo, pero en los límites con el primer círculo, es decir, dentro del marco de los ríos, los adolescentes disponen de mayores recursos para medios. Y prosigue:

Si les pregunto ¿quién no tiene televisión? nadie levanta la mano. Todos tienen televisión. Ajá y unos dicen, "sí yo tengo mi televisión en mi recámara, mi papá en su recámara, mi hermano en su recámara", o sea, los que tienen mayor posición económica...hay una pérdida de sus valores culturales, sus valores religiosos, porque entonces tiende a tener más poder lo que ven en internet o lo que escuchan en la televisión...la mayoría tiene celulares...un 95% (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

En esta perspectiva podríamos ubicar el proceso de homogeneización que promueve la globalización, al incorporar al mercado y a una misma forma de pensar a sectores tan marginales como los que tratamos en este caso. Urbano responde a la pregunta así:

...en español hay un tema que se llama televisión, caja de conocimiento o caja de idiotas, algo así dice... y les pregunté la vez pasada, a ver, quiénes tiene televisión? todos levantaron la mano ¿quiénes tienen dos televisiones? digamos el 60%, ¿quiénes tienen tres televisiones? como un 40%... bueno ¿qué miran? digamos que dos, como cinco chamaquitos tienen cablevisión, ellos sí ven algunos programas como Discovery Chanel, History National...la cantidad de tiempo que miran TV es alrededor de dos horas no bajan... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Por su parte Adulfo, del segundo círculo, cuenta:

...ya casi todos tienen internet en casa...y algunos que no tienen se van a los cibernets a buscar información porque hoy en día los jóvenes no quieren asistir a la biblioteca ¿por qué? porque les cuesta mucho trabajo leer...y es más fácil para ellos copiar y pegar... la tecnología también ha hecho daño a los jóvenes, entonces hay que irles orientando cómo vamos a buscar información a través de nuestra internet...en la escuela las máquinas no sirven ya están atrasadas (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Uno de los mayores impactos de la situación mediática entre los jóvenes es precisamente la lectura, sostuvieron los profesores, que se complica cuando un profesor accede a tareas del copiar y pegar.

En el GD se compartieron puntos de vista, formas de representación de lo que ellos observan es la globalización, que en la reunión pudo atraer convergencias, con matices diversos, cuestión que redundó en la externación de manifestaciones solidarias. Así, la respuesta a la primera pregunta generadora: ¿para qué impartir la asignatura estatal?, llevó a los participantes

a pensar en los retos que ofrece la sociedad contemporánea, específicamente en el ángulo de la globalización y los cambios generados en la identidad, el consumo, las modas, la cultura, los medios y su influencia, tal y como se los representan. En el contexto de la segunda pregunta generadora⁵⁴ opina Urbano, del por qué impartirla en ese contexto:

...es una necesidad, porque vuelvo a insistir, pareciera que se pierden muchos valores, se pierde mucha identidad, con eso del internet y los medios de comunicación y todo eso, al menos aquí en San Cristóbal ¡eh!, inclusive en la moda, nos golpea (GD Urbano).

Hilda reflexiona desde este tema y su experiencia sobre el por qué impartir la AE:

Porque creo y he vivido que los chicos y las jovencitas están como en un mundo que surge, que quiere su historia, su familia... pero mientras tenemos la televisión en casa, todos los días ahí encendida, viendo la influencia, al menos en la comunidad donde estoy...veo un poco como la pérdida de quién soy, la identidad, y esa pérdida se debe a la influencia muy fuerte de la televisión, allá no llega tanto internet... (GD Hilda).

En la tercera pregunta generadora⁵⁵ en el GD relacionada con la globalización y la pluriculturalidad de la región los profesores ubican y reflexionan en torno al desarrollo en relación a sus alumnos y la influencia que sobre ellos tienen los medios, generando cambios continuos en los últimos años especialmente en la lengua, el vestido, la moda, los aparatos digitalizados, las problemáticas, los intereses y comportamiento de los jóvenes en un contexto pluricultural, excluidos de las perspectivas institucionales, pero incorporados a los eslabones del subempleo,

⁵⁴ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

⁵⁵ ¿Cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

desempleo y trabajos migratorios, y la respuesta que ellos pueden dar desde la enseñanza de la HR y el PC. El profesor Urbano se representa así la situación:

Yo siento que hablar de globalización es un tema bastante inmenso...que de alguna forma ha impactado aquí en la ciudad, más en donde estamos trabajando, en todos los sentidos, hasta en la forma de hablar... es algo (que) nos está golpeando siempre, está actualizando con el mundo de las tecnologías, con el mundo del vestir... entonces, bien decía la maestra, se rompe la conexión entre querer avanzar o querer retrasar... (GD Urbano).

Esta forma de ver la globalización está relacionada con la invasión mediática y los cambios específicos de sus alumnos, cada vez más dentro de los medios, las modas y el consumo, que de la comunidad y la identidad. No obstante, el desarrollo, piensa el profesor, puede ser canalizado de otra manera.

¿Tienes tu celular? Sacalo tu celular, vamos con la globalización, a ver, buscá ahí -porque agarra internet y todo-. A ver, buscá, por qué es San Cristóbal, y en internet aparecen un montón de cosas...a ver, investiguemos la historia de San Cristóbal...está bien con la globalización, pero no perder de vista pues nuestra identidad... (GD Urbano)

En relación a la cuarta pregunta generadora en el GD⁵⁶, según Ana:

...el que no tiene una computadora en la actualidad se dice que está atrasado. El que no sabe utilizar las redes sociales dicen que está atrasado. Hasta con los teléfonos. Yo me acuerdo que mi

⁵⁶ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

teléfono era de esos de los de 300 que sirve nada más para llamar y mandar mensaje -los alumnos tienen teléfonos de 5 mil, de 8 mil pesos, que tienen wifi y todas las redes sociales y todo-, ¿por qué?, por el hecho de negarme a ser parte del montón. Desafortunadamente ahora ya soy parte del montón podría decir porque con el movimiento, el que no tenía whats app, no se informaba de todas las acciones y de todo lo que tenía que enterarse... (GD Ana).

En la primera parte de su intervención Ana nos remite al dilema de la actualización digital y el uso que le dan sus alumnos a esos medios. Recordando que esos jóvenes asisten a una escuela ubicada dentro de la mancha urbana, con situación económica menos drástica que las establecidas en el cuarto círculo. Sin embargo en la segunda, la necesidad le induce a colocarse en el ámbito de las redes sociales, pero ella lo toma como absorción, cuando de hecho está haciendo un uso inteligente de los medios al alcance. Regresando a la pregunta, Hilda señala:

¿Cómo puede contribuir esta enseñanza?...sólo sabiendo que esto es importante para mí como profesora. En la encuesta (la que levantó) hay jóvenes que tienen casi la televisión todo el día, y antes decía yo, a lo mejor estás barriendo y estás medio viendo la tele, o estás haciendo otra cosa y cuando pasa el comercial te vas a hacerlo y regresas... y en la encuesta dice: ¿qué otra actividad haces cuando estás viendo tele? ninguna, ninguna... o sea, me siento y veo la tele, me como mi sabrita, mi coca-cola y me la paso bien porque es el estilo de familia que me están presentando. Entonces cuando tú cuestionas a los chicos dicen “profa, pero si tú al receso te tomas tu coca-cola y también vienes con tu sabrita...” (cuestión que no sucede en el caso de Hilda) (GD Hilda).

Lo significativo está en cómo a partir de la pregunta generadora, los profesores han reflexionado sobre sus vivencias y a colocarse desde la primera persona, es decir a asumir una posición ética ante la enseñanza de la AE, pues como dice Hilda “sólo sabiendo que esto es importante para mí como profesora”, a lo cual le agregaríamos -. A partir de las experiencias que narra Hilda-: sólo viviendo o asumiendo un compromiso ante la vida en un contexto dado. Ana considera que:

...quienes han jugado un papel importante y primordial con esto de la globalización... (que) viene a acabar con todo lo que es nuestra identidad, nuestro sentido de pertenencia, son los medios, la internet, la televisión, las revistas... son los famosos estereotipos, en donde nos hacen creer una cosa que no es, nos hacen que nosotros pensemos que si somos tal cual nos lo presentan (que) vamos a ser aceptados en la sociedad, vamos a formar parte de esa sociedad y no vamos a estar atrasados... (GD Ana).

De acuerdo con Ana la invasión de los medios en el imaginario de los jóvenes es determinante, lo cual es respaldado por Hilda:

...hice una encuesta...el año pasado en primero...(la cual) hemos trabajado (con) español, donde viene: “la caja idiota que tenemos en casa”, que es la televisión. Y (resultó que) hay alumnitos que no podrán tener otra cosa, que les hará falta otra cosa en la casa, ¿pero saben qué no les falta?: la televisión. Se saben las novelas del rico-pobre, de la no sé quién, de la Laura no sé en dónde...ante la globalización, yo comento todos estos detalles porque es algo mayor que está diciendo aquí voy... (GD Hilda).

Esta encuesta fue levantada en varias escuelas con resultados parecidos. Lo que destaca es la posición al final de Hilda ante el fenómeno: “aquí voy”. Es la consideración de la participación con un sentido definido de transformación, en los límites en que le es posible su actuación: la enseñanza de la AE, pero asumida como parte de la propia vida, desde la cultura. La búsqueda de alternativas ante esta invasión, forma parte del ejercicio diario de los docentes de la AE.

...aquí el papel importante de nosotros es que el joven haga conciencia en cuanto al uso y al manejo de esos medios, sí me voy a valer de ellos y voy a tomar lo que me va a ayudar, a servir, no va a ser tan nocivo, porque a veces necesitamos investigar sobre algún tema y rápido, vamos a internet, pero hay que saber utilizarlo, enseñar a los alumnos... (GD Ana).

Pero los jóvenes tienen sus propias búsquedas y alternativas, en los intersticios que les deja el mundo mediático y las desigualdades sociales, ante las cuales Hilda les plantea:

¿Y dónde vieron eso? “ay profe, a poco no ha visto en la tele...”, les digo “no tengo tele en la casa”, porque con mis hijos estamos trabajando esto, porque digo, tiene que empezar desde algún lado compañeros (se dirige a los otros profes del GD) y si no empezamos nosotros nadie más lo va a hacer por nosotros y mis hijos... a la (hija) que tiene tres años le dieron una muñequita de la princess o no sé qué es, la dentista, y le dijo una amiguita “ay, ya tienes una princess” y dice “mami dice mi amiguita que a ver cuando me compras no se qué otro tipo de princess” y le dije “ay están re feas esas monas”... y dice “ay no mami, a mí sí me gustó” y su amiguita le contó una historia de la princess. Entonces le digo a mi esposo “la nena anda perdida porque no sabe qué onda con las princess...” no sé si hay película o que haya, pero no la hemos metido a la casa... la tendrá que ver, pero uno de los acuerdos de mi familia fue ese... (GD Hilda).

Entonces los jóvenes que no conciben una existencia sin TV, le preguntan: “¿y qué hacen si no ven tele?” y ella contesta: “... jugamos, nos metemos abajo de la cama, a las escondidas, corremos, la casa es chiquita pero ahí estamos haciendo algo... ¿y no se aburren? No para nada...” (GD Hilda). Para Ana la invasión de:

...la globalización absorbe el sentido de lo que es la cuestión local o regional porque se interesa más el joven por otras cosas. Ya decía el maestro, el uso del internet, del celular, el copiar ciertas actitudes o conductas de otros, que no son de aquí, como comentaba la maestra...la globalización no resuelve nada sino al contrario, absorbe, absorbe la cuestión local, la cuestión regional y deja de tener una importancia para el joven...a veces a nosotros los maestros también nos absorbe porque a veces decimos “...está más fácil, más interesante...” (GD Ana).

De manera contundente Olga señala:

...creo que la globalización le vino a romper el queso a toda la cuestión étnica, lingüística...si hablamos de una comunidad... y aplican un examen por así decirlo, donde su contexto es otro... entonces considero que ahí sí es como perder al individuo, hacerlo confuso su vida... es un gran tope, un gran choque el contexto cultural del joven... (GD Olga).

3.2.4.2 Globalización, migración y búsqueda de identidades

La inmigración hacia SCLC se acentuó en los últimos 40 años debido especialmente a las expulsiones por cuestiones religiosas y la atracción de la ciudad en busca de empleo, en corrientes migratorias masivas o individuales, pero constantes. A partir del 94, como señalamos en un apartado anterior, con el levantamiento zapatista, esta inmigración se fortaleció con la

llegada de nuevos pobladores, temporales y permanentes, de origen extranjero y nacional, lo cual ha despertado suspicacias, opiniones, solidaridades y controversias. Los profesores ven en ello un cambio significativo para la ciudad, aunque las lecturas de sus motivos y finalidades son distintas y discutibles.

Pregunta: ¿Qué piensa de los cambios poblacionales habidos en SCLC en los últimos 20 años? Hilda nos señala:

...hay mucha influencia de personas extranjeras...han venido europeos, de Estados Unidos, mucha población extranjera hay en San Cristóbal que también han ocupado lugares especiales. Nosotros visitábamos a unas personas cercanas al bosque de Huitepec o al cerrito de Huitepec y nos comentaba alguien, "ellos", dice, "mire" -unas casas preciosas tipo cabañas...-"son personas extranjeras que compraron y ya se vinieron a vivir ahí". Gente que hace sus negocios y acá les parece muy bueno para vivir...tenemos mucha influencia de eso... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Para Ana:

Pues mire yo le podría decir de tres años para acá...que vine a San Cristóbal... ya tenemos mucha presencia extranjera y en cuestiones... de comercio, ya es el extranjero el que está ganando terreno... de la economía, de las familias de San Cristóbal. Se podría decir que las pocas familias de San Cristóbal...que se dedican al comercio... son las gentes de comunidades que venden en el mercado, que se dedican a vender sus frutas, sus verduras o algunos venden carros; pero de ahí los comercios importantes establecidos, son personas extranjeras las que están manejando la economía aquí en San Cristóbal. Si vamos al centro...donde vendían libros...la que me atendió

es una persona que no hablaba bien el español era una extranjera y digo bueno, como es posible que ellos sepan más de nuestra cultura que nosotros mismos y se han ido apropiando pues... en cuanto a lo económico... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El avance del capital foráneo nacional o extranjero en SCLC ha sido palpable especialmente con la llegada de las cadenas comerciales y las franquicias de alimentos, tiendas y supermercados. El cambio en la redistribución de la población en los espacios urbanos y rurales fue tratado en un capítulo anterior. Pero lo que agrega Ana a estas observaciones es su sorpresa ante el conocimiento de lo que denomina “nuestra cultura” a la cual tiene acceso una persona extranjera. Es significativa esta afirmación de Ana en cuanto a preguntarse si los chiapanecos han estado interesados en conocer la cultura de los otros, la cultura de su entidad, de los pueblos e indígenas.

Hay que recordar que la escuela de historia y antropología fueron abiertas en la década de los 80, la de arqueología lo fue recientemente. Una gran parte de la producción historiográfica, etnográfica y antropológica antes de esos años efectivamente era de investigadores extranjeros o connacionales (con significativos trabajos de investigación que abrieron el esquema de silencio que había en torno a temas antes inexplorados, particularmente referentes a los indígenas), y excepcionalmente de algunos chiapanecos. Por otro lado, lleva a reflexionar sobre el peso y significación que ha tenido la HR entre los habitantes de la entidad, desde la propuesta única de las autoridades educativas, de una enseñanza de la historia de bronce y enfoque positivo. Por otro lado, vuelve a plantearse el problema de las identidades y la inclusión o exclusión de los otros que se amplía con nuevos inmigrantes.

Urbano ubica un problema con un cierto tipo de extranjero:

Los drogadictos, los que vienen a hacer desastre. Me decía por ejemplo una señora que le gustaba ir a todas las iglesias cuando hacían su fiesta ¿no? y ahora ya da miedo ir... y sin embargo pues ahí

vamos ¿no? porque también a mí me gusta asistir a, a la cuestión cultural o religiosa, pero sí daba uno con ese temor ¿no? (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Urbano identifica un tipo de extranjero y lo asocia a la drogadicción, no precisa exactamente quienes son, pero ya de entrada hay una separación de la identidad de “ellos” y “nosotros”. Los “otros” representados como lo oscuro. De acuerdo con Touraine: “...cuando estamos todos juntos, no tenemos casi nada en común, y cuando compartimos unas creencias o una historia, rechazamos a quienes son diferentes de nosotros.” (Touraine, 2001: 10).

La AE tiene de fondo la pluriculturalidad y, por lo menos en el papel, también la interculturalidad, por ello resulta relevante. Es muy factible que se nombre sin prejuicio, pero, por otro lado, la problemática puede abrir un campo de reflexión para la interculturalidad, la escuela y el necesario cambio escolar. El tema de los extranjeros en SCLC, desde la óptica política, recuerda las campañas de odio generadas por los gobiernos de Chiapas respecto a la solidaridad internacional con los zapatistas, particularmente en el gobierno de Albores y por los “auténticos coletos”, cuando se difundió el lema: “los problemas de Chiapas los resolvemos los chiapanecos”. O también la campaña xenofóbica lanzada por el duopolio televisivo recientemente en torno al movimiento magisterial de 2013.

En la segunda pregunta generadora del GD, el para qué impartir la AE, los profesores relacionan sus respuestas con las características de la inmigración a SCLC que ellos consideran afecta a la identidad de manera específica. Dice Olga:

San Cristóbal es un lugar que recibe muchas personas de otros países, europeos y todo; viene gente, muy culta, muy... que decimos nosotros, muy de bien, así dicen los abuelitos, gente de bien, como (también) gente que a lo mejor ya traen los aretes, ya traen el cabello de colores,

los pelos parados y los chicos ven eso y entonces dices “pues quién soy” o sigo para acá con mis abuelos y mis papás o veo a este greñudo (GD Olga).

Resalta el rechazo a otras formas de expresión cultural diferentes a lo que consideran lo propio, que conlleva la problemática de la identidad contemporánea (Touraine, 2001), (Sen, 2007), (García Canclini, 1999). El dilema coincide con el de la profesora Olga al “...hacer una analogía de cómo eres tú, cómo te quieres ver con todas esas influencias del exterior...” (GD Olga). Una respuesta a ello, en el caso de Hilda, está en buscar a través de la AE y de otras actividades escolares la promoción del vestido tradicional de los indígenas tsotsiles: “...cuando hay eventos en la escuela procuramos que las chicas lleven su trajecito, las que son de Zinacantán, de Chamula, y que lleven ese cuando tenemos invitados especiales, que espero sean alguno de ustedes algún día...” (GD Hilda).

La negativa de los alumnos a esta propuesta, Hilda la explica así:

...dicen ¿nos tenemos que poner esto? ¡claro! y entre que sí seguimos poniéndonos o no nos los ponemos hay ese dilema en los chicos ¿pero saben por qué? porque los chicos también dicen “...profe, es que allá abajo la gente se ríe”. Y ven los pantaloncitos pegaditos y las blusitas, y las chicas quieren andar así, entonces ¿por qué es importante la AE...? (GD Hilda).

Esta respuesta que ya hemos contextualizado anteriormente es comentada en los mismos términos por los demás asistentes al GD. En esta dimensión el profesor Adulfo relata que:

...estas vacaciones me fui a Cancún y ahí en el corredor que íbamos, habían unas chamulas, vestidas de chamulas, con sus traje regional, y pues ya vi, ya empecé yo (se refiere a establecer

diálogo y broma) ¡ah! se pusieron alegres, “¿tú eres de allá de Jovel?” sí, yo estoy aquí paseando. Se da uno cuenta de esa identidad que no se pierde todavía y si nos damos cuenta toda la ropa artesanal que hay en todas partes de la República Mexicana es de los Altos de Chiapas...y es ahí donde nosotros debemos de rescatar esos espacios, pero es un trabajo muy difícil... (GD Adulfo).

Aunque no precisó el profesor Adulfo a que se refiere con su afirmación de que toda la ropa es de Chiapas, se puede observar como el encuentro con indígenas de la región de los Altos en la zona turística de Cancún, en la costa antillana de México, le hace ver la importancia de la identidad en lugares tan alejados. Sin embargo, es de revisarse el peso de la comercialización de la ropa tradicional y el tipo de diseños para la venta. Si el vestido de la ritualidad o cotidiano indígena es igual al ofrecido en el mercado; y preguntarse por el para qué, dónde, el cómo se produce, quiénes y con qué, ello conforma parte del proceso de comprender el contexto sociocultural de la producción artesanal para la venta y el tradicional.

3.2.4.3 Globalización, consumo y sentido de lo efímero en SCLC

La globalización tiene entre sus resultados y formas de reproducción el consumo, el culto a lo efímero y la vaciedad de los sujetos. Según Mayo, uno de los aspectos más característicos y representativos de nuestro tiempo es la velocidad. Nos hemos adentrado en una nueva época de dinámicas desbocadas, de crecimientos acelerados, de obsolescencia inmediata de cualquier novedad. “El imperio de lo efímero” y la “desmaterialización” del mundo por la fetichización de la velocidad, lo lejano o la visión en directo de cualquier cosa (Mayos, 2011).

Pregunta: Ante la globalización, el aliento al consumismo y el sentido de lo efímero, ¿cómo se presenta el consumo entre sus alumnos?

Sobre la problemática en términos de celulares Urbano responde:

Yo podría decirle que al 100% están actualizados, creo que hasta más que nosotros los maestros. Sí está pegando muy fuerte, es una competencia, no de valores, sino de quién tiene el mejor celular, de que si el mío tiene fotos, música, whatsapp... no sé qué tantas cosas, que tiene el internet... es una necesidad de tener un celular, pero una necesidad no para el fin del que se creó, sino con otros fines... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Para algunos profesores la globalización se manifiesta también en el consumismo de comida rápida y “chatarra”, que en zonas marginales fractura y lacera cada vez más el organismo de los niños y jóvenes indígenas, antaño fortalecidos con una dieta natural diversa. Comenta Hilda:

...y veinte me dicen: “no desayuné nada”, “no desayuné nada”, hasta el receso y en el receso salen y van aquí a las tienditas por la galleta, la sabrita, el refresco de coca-cola y ellos ya desayunaron; entonces, todo eso es una gran disparidad total o sea ni siquiera traen físicamente, (lo que) yo llamo la nutrición básica para que estos chicos tengan el ánimo y el deseo de leer, de hablar, de participar... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Olga agrega la llegada de las grandes tiendas a la problemática consumista:

...se vuelve la gente más consumista, tiende a ser como un poco más carnívora...aquí, que tenemos muchos vegetales, frutas y todo, mucha gente como que no muy le hace caso, y dicen, sobre todo los que viven en la ciudad...pues yo quiero comer una carne que venden en Chedraui, por así decirlo ¿no?...la mayoría se va (a) Soriana...va a ver oferta hoy miércoles, día de frutas y se va por ese lado... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Sobre lo mismo opina Urbano:

Por ejemplo, sencillo, el celular del mestizo, digamos, hay alumnos que sí tiene la posibilidad, más o menos por ahí, compran su celular bueno, el otro con el afán también de querer tener su celular, pues también va y consigue y aunque no tenga dinero para ponerle saldo o para comer su desayuno. Se preocupan más por la novedad... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Resalta el identificar y separar a los mestizos (con ciertas posibilidades económicas) de los indígenas, que adquieren los celulares aunque no tengan dinero.

Desde la cuarta pregunta generadora⁵⁷ en el GD Adulfo relaciona directamente lo global con el consumo y la actitud de los propios docentes subsumidos en él. Para ello rememora los meses que no les pagaron por el movimiento magisterial y la cadena de deudas que tenían con las grandes empresas comerciales, cuestión que para él es un signo de incorporación a la globalización, como lo es, el no ir al mercado tradicional sino al “súper” donde además cobran los impuestos. Dice Adulfo:

...simplemente se dieron cuenta en la movilización sindical, todos queríamos la paga porque debíamos acá, debíamos allá –liverpool– y todo, y ya nos están ahorcando, por qué, porque estamos dentro de esa globalización y estamos, dicen, en contra de la globalización... y si fuéramos al mercado, con nuestra canastita como hacíamos antes, sólo lo que iba a comprar: la carne, las verduritas, las frutas, más barato y no pagamos impuesto, ahí está la cuestión cultural... (GD Adulfo).

Hilda al contar sus experiencias iniciales como docente, recuerda como se remontaban varios profesores a una comunidad tseltal a trabajar, cada principio de semana, para regresar a los 15 días y volver a ir, en una jornada de varias horas:

⁵⁷ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

...pero ahí nos dimos cuenta de algo. Saben quien sí llegaba hasta allá, en lugar del pozol: la coca-cola maestro; la coca-cola llegaba ahí; el camionzote; porque cuando veíamos entraba un camión de esos que iban, toda la noche viajando y la madrugada. Anunciaban por la bocina que ya se iba...entonces el único camión que llegaba... hasta allá era la coca-cola. Y eso era triste porque la gente empieza a tener ese hábito de decir no puedo estar sin la coca-cola y los señores en lugar de llevar su pozolito como acostumbramos, llevaban su botella de coca-cola... (GD Hilda).

El ejemplo desde donde se vive resulta significativo, además de actual a nivel mundial, sobre las adicciones al consumo y la inviabilidad alimenticia, que en caso de las comunidades de las que habla Hilda hay tradiciones que están siendo desplazadas por los intereses transnacionales hegemónicos. Urbano planteó al respecto:

A la globalización, no podemos decirle que no, la globalización ya está y está en todos, prácticamente, lo que yo sigo pensando y sigo diciendo es, si está la globalización bueno, está la globalización, entremos, pero hasta qué punto le podemos entrar, o sea, hasta dónde... (GD Urbano).

Posiblemente el fenómeno de la globalización parezca aún inaprensible desde el punto de vista teórico, pero los profesores lo expresan con sus vivencias y lo que ven o se representan de las vivencias de sus alumnos. Comenta Hilda:

Si a nosotros nos está pasando como profesores y nosotros nos estamos dando cuenta de que esto está sucediendo... a veces queremos portar una marca ¿no les ha pasado?...si ven la marca

está o si ven qué ropa traigo, como decía la maestra...se va a ver más, se va a ver mejorcito... pero alguien me vendió una idea antes y ese alguien es el que nos está trabajando y está llegando ahí a las comunidades... (GD Hilda).

En esta perspectiva resulta significativa la forma en que comprende y critica el consumismo de sus alumnos Hilda y la manera en que establece, desde la AE, un sentido a su enseñanza. Reproducimos en extenso su narración sobre su interacción en el aula, a propósito de una celebración con sus alumnos⁵⁸ tsotsiles y tseltales del cuarto círculo:

“...maestra que hay pizza, que hay 2x1 ...”, yo les hablo y entonces dejo que los demás decidan, les digo... “a ver muchachos, les gustaría comerse esa pizza tiesa, que tiene tiempo la harina ahí, nomás la van a meter al horno, la va a suavizar, le van a echar eso”... les empiezo a decir... “¿o les gustaría que nosotros preparáramos algo, qué les parece que entre todos unas tostadas de las del mercado, hacemos esto y todo”... y hay dos que tres, que alguien que te dice: “sí maestra”, “sí maestra, mejor nosotros”, “no sé pero lo llevemos a votación, si usted gustan la pizza, la coca y quieren más, eso es cuestión de ustedes”. Al final los chicos deciden y afortunadamente esta vez no les funcionó. “Maestra ¿y si hacemos un mole?” dije “sale, yo traigo el mole hecho ¿quién trae el arroz?”, “no, que yo lo preparo con fulano y mengano”, “prepárense el arroz, ¿quién trae las tortillas de mano?”. “Ay profe, las de maíz” y hacen todos... “bueno, cómprense esas de maseca, ya traen bajas calorías...”, “pero si de esas quieren, pues traigan de esas”. Y uno que otro... votación. Ganaron las de maseca. Pues tráiganse sus tortillas de maseca. “Maestra que sí, que refrescos

⁵⁸ Algunos de los cuales trabajan empacando en los supermercados.

embotellados y que no seas así”, y dije “por mí no hay problema, ya saben, si no hubiese otra cosa y si no sabemos hacer nada más y si el refresco embotellado nos va a dar salud, felicidad y todo, tráiganse el refresco embotellado, ¿cuánto cuesta?”. Estábamos haciendo el presupuesto del agua, y les digo “porque el agua de jamaica también podría ser”. “¿También venden agua de Jamaica (ya hecha)?”, “sí, pero también se compra (para hacer), con medio kilo hacemos una ollota de agua de jamaica, ¿qué les parece?” y al final de cuentas empezamos. Yo empiezo a trabajar por esa área, de decir “chicos ¿de veras quieren tomarse eso? ¿están seguros de lo que están diciendo?” ...juego ... buscarle el lado negro... y ellos terminan diciendo “sí tienes razón, vamos a tomar el agua de jamaica y entonces todos a cuidarnos”, es como un estilo que tú tienes que manejar y hacerlo. Y ellos preguntan ¿qué traes en ese garrafoncito? agua pura porque ya desayuné, ¿quiénes desayunaron? hay problemas de desnutrición muy graves, pero los chicos prefieren comerse esa sopa, esa galleta, esa sabrita; ahí está la globalización ¿y en donde está la AE? en unas copias, en un trabajito que haces en una clase... es medio paradójico... (GD Hilda).

Aunque extenso consideramos significativo el texto pues reproduce una forma de interrelación cultural cotidiana, de concebir e imaginar el mundo, de hacer, de relacionar una problemática local cotidiana del consumo con algo que sucede en el mundo global, de su interlocución en un espacio pluricultural con situaciones de identidad, de resignificar y actuar desde el actor mismo, desde la interioridad reflexiva. Pese a todas las limitantes que al final señala Hilda, desde su accionar la AE deja de ser la asignatura vacía y burocrática, para encontrar un sentido de acuerdo al contexto en que se ubica. Para el profesor Urbano “... el impacto de la globalización es muy fuerte y entonces, ahora sí que AE se vuelve como ir nadando contra la corriente ante todos esos obstáculos que van saliendo día con día, más que estoy en la ciudad...” (GD Urbano).

Respecto a la globalización Adulfo hace la observación de que: “simplemente y muy sencillo si nos damos cuenta lo hacemos constantemente en la cuestión de las compras del supermercado, como estamos dentro de esta globalización... ya nos absorbió...” (GD Adulfo).

La representación de la globalización para los profesores parece hallarse en la absorción de las relaciones, imaginarios e identidades. El tema entonces es resignificado en sus espacios y experiencias, pues es a la cosmopolita SCLC a donde llega la globalización y desde allí emergen la respuestas de los docentes en su accionar de la enseñanza de la HR y el PC. Hilda comenta:

...bueno es que nosotros en lugar de ir con la canasta, vamos y nos llenamos de bolsas de plástico para contaminar más, pero nos vemos y nos sentimos mejor porque al cabo empujamos un carrito y es más cómodo, que ir al mercado y estar pasando uno con otro y decir “oye, me estás pisando”... y muchos tantos puntos que tendríamos que analizar y decir, qué estoy yo (haciendo), como ser humano, como profesora, que tengo a cargo eso... (GD Hilda).

Hilda casi nos lleva a uno de los puntos fundamentales de la existencia humana hoy: ¿quién soy yo?, ¿qué debo hacer? Olga regresa al asunto de las identidades y las modas mediáticas que de acuerdo a sus opiniones trastocan el sentido de las vivencias tradicionales de los jóvenes:

...haciendo todas esas comparaciones los chicos creo que van como asimilando poco a poco quiénes verdaderamente son y dicen bueno pues, no vale la pena traer... esos grandes hoyotes que tienen en la oreja (piercing), es un gran agujerote —se meten un aro aquí (señala y enseña su oreja)- y este una “expansión”, creo que, retomando eso de la globalización...es bueno que el chico conozca el mundo de otros seres humanos sin perderse en el suyo... (GD Olga).

Las nuevas identidades que empiezan a adquirir los jóvenes en SCLC son tomadas por los profesores como transgresión de la identidad comunitaria anterior, que mucho habían representado en algunos elementos como el vestido, la comida y la lengua. Hilda narra un diálogo con sus alumnos:

...“maestra! ¿por qué me prohíben que yo venga con la colita acá?” hay varios rebeldes, hay una niña que este año llegó con su aretito en el labio, su piercing, y le dije, “¿qué buscas con eso, qué nos quieres decir? explícame...”, “nada profe, pero es que es la moda y es que, es que usted no sabe”, “a ver dime lo que yo no sé, yo hasta donde sé, para mí era malo porque a así me enseñó mi mamá, pero ahora convénceme tú, explícame tú, qué tiene de bueno lo que estas usando; no estás dañando tu cuerpo?...” y le empiezo a decir y la chica así como que dice, “es que así me siento bien pero, también ahora no te puedo contestar por qué me lo pongo o por qué me lo dejo de poner”. Y entonces hay un dilema. Cómo puede contribuir esta enseñanza (de la AE), lo que dijimos hace rato, sólo sabiendo que esto es importante para mí como profesora (GD Hilda).

El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. La subjetivación es el deseo de individuación. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia (Giddens, 1995). El sujeto está tan amenazado en el mundo de hoy en día por la sociedad de consumo que nos manipula, o por la búsqueda de un placer nos encierra en nuestras pasiones.

3.2.4.4 Globalización y cambios en el paisaje urbano

Los cambios de la ciudad de SCLC en los últimos 40 años acusan marcadas transformaciones en la distribución y uso del suelo que impactan las anteriores formas de convivencia, residencia, comercialización, consumo y producción. Los profesores expresan a su manera esos cambios.

Preguntas: ¿Qué cambios sobresalientes observas en SCLC en los últimos años?, ¿su población ha variado?, ¿qué repercusiones tienen esos cambios?

Contesta Hilda, ubicada en las montañas aledañas a SCLC, en el cuarto círculo:

Climáticamente, heladas...tengo nueve años de haber llegado acá...era zona de mucha vegetación. Bajando la carretera no había absolutamente casas, (en) toda esta región (había) demasiada vegetación...permitía más humedad, más días de lluvia y el frío que llegaba. Entonces durante estos nueve años hemos visto como la población ha llegado, invadió hasta esta parte de arriba... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Hilda rememora una salida de estudio alrededor de su comunidad:

Yo me acuerdo que hice (cuando llegó) un recorrido con los alumnos hacia arriba, hacia el cerrito, y este, "vamos a llevarte a un lugar peligroso" y todos fuimos y veíamos hasta arriba del cerro y quise llevarlos el año pasado, fuimos, pero me dijeron: "maestra ya no podemos pasar porque ya es propiedad privada... ya se fraccionó", lo que era como una reserva, era de algún particular y lo hizo en lotes, ahora ya es una colonia nueva, y cómo ha llegado toda la urbanización o semiurbanización, los árboles definitivamente desaparecieron y los animalitos, la fauna que ahí vivía, la flora, todo esto se ha acabado... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Estos cambios han sido presenciados y comentados por los habitantes de SCLC, y criticados por ONGs emergentes, especialmente ante las cada vez más continuas inundaciones y la problemática de la invasión urbana en la zona de los humedales. En otro sentido más cultural agrega Hilda:

San Cristóbal (la ciudad) aunque mantiene su característica histórica colonial, también ha permitido como una cuestión de combinación con la modernidad...ya hay muchos antros, lugares más modernos. Siguen habiendo los museos, los templos, los lugares que hay celebraciones, pero...; (en) San Cristóbal (están) aparte de los de aquí, nacionales y chiapanecos que venimos a vivir a San Cristóbal -que nos ha gustado, el clima, la tranquilidad, es un lugar bonito; aparte, tú vas al mercado y encuentras verduras y frutas frescas arrancaditas de la tierra...una gran variedad;... surtido de panadería, de manjares, cosas ricas-, pero hay mucha influencia de personas extranjeras o sea aquí han venido europeos, de Estados Unidos... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Por su parte, Olga ve los cambios de SCLC así:

...están tratando de estar inmersos en un sistema global ¿no?...vemos la cuestión urbana y comercial, vemos que nos están invadiendo los centros comerciales, que la gente ya más se va al comercio de los comercios, (que) ir al mercado, que ir a una plaza más pequeña... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Urbano lo mira de esta otra forma:

En el ámbito económico ha crecido mucho San Cristóbal, pero igual ha dejado a muchos en la pobreza y en la miseria. Yo cuando vine aquí, no había las grandes tiendas departamentales que hay ahorita, ni mucho menos expansión de Oxxos... en lo cultural creo que ha bajado mucho, se ha perdido mucho, un buen de tradiciones y costumbres, quizás porque también igual la sobrepoblación permite que venga también muchas gentes malas... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Ante estos cambios de modernización, Hilda narra una perspectiva reciente:

...sí está repercutiendo, se están permitiendo ya muchos accesos a crear cada vez más cuestiones estas del comercio y de fábricas o industrias que quieren venir aquí a San Cristóbal; se rumora mucho la apertura en nuestro estado. Hace poquito leía de la carretera entre Palenque y San Cristóbal. Y platicábamos con gente de una comunidad, apenas el fin de semana pasada y nos decían, “nuestra comunidad está oponiéndose a esto porque nos pasa a afectar terriblemente, porque se va, aparte de quitar muchos árboles”, su reserva y todo, “dejaríamos de estar como apartados del mundo un momento más, de como que ya nos quieren poner en exhibición, como si nos quitaran, dice, una cortina en la que nos protegemos de lo urbano y del mundo más carrereado”. (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

La resistencia de las comunidades particularmente indígenas tienen historia en la entidad, especialmente ante los proyectos de modernización y turísticos que normalmente otros no han decidido y se busca imponerles de acuerdo a criterios transnacionales o del poder central y regional. Cfr. (Bellinghausen, 2013). Ello ha conformado una historia de luchas prolongadas por la tierra que interviene en la delimitación de la región de los Altos como espacio de comunidades indígenas en resistencia cultural y social. En el caso que menciona Hilda algunas son comunidades zapatistas que han construido un proyecto alternativo de gobierno.

Desde la cuarta pregunta generadora⁵⁹ en el GD Ana siente que Chiapas no está en la perspectiva de las regiones beneficiadas con los cambios de la globalización: “...si hablamos de globalización estamos hablando que no están tomando en cuenta a Chiapas, ni sus regiones,

⁵⁹ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

ni sus municipios ni la gente que sea de Chiapas.” Su reflexión la lleva a cuestionar y ligar los intereses de organismos internacionales. Cfr. (Leff, 2002), con el establecimiento de programas ambientales locales que responden a esos criterios políticos:

Se están dejando llevar de la famosa OCDE...México al quererse incluirse en esos países desarrollados, superficialmente saca su programita (el de medio ambiente), como decía aquí la compañera Olga, por cuestiones políticas... cómo adquiere recursos económicos México si no le entran... nos exigen cosas que nosotros todavía estamos en pañales... (GD Ana).

3.2.4.5 La invasión de los nuevos giros comerciales en SCLC

La proliferación de nuevos negocios y la apertura de cadenas de tiendas llaman la atención de los profesores en relación a la globalización.

Preguntas: ¿Los nuevos giros comerciales en SCLC, qué influencia han tenido?

Contesta Hilda:

...mucho... comentábamos hace poquito -con los alumnos- de las tiendas Oxxo y decía que esas son hijas de coca-cola y las tiendas grandes de Bodega, de Chedraui, de Soriana, aparte de ocupar un espacio que originalmente mantenía San Cristóbal, tipo provincia (los del DF así le dicen), algo rico, bonito: ha desaparecido...esa careta de decir tiene olor a provincia...ya tiene más parecido a una ciudad muy urbana... se llenó de Oxxos. Y ya salió hasta en periódicos: ¡alto a los Oxxos! la gente originalmente de San Cristóbal te invitaba un café, el café típico de estas regiones de Chiapas; ah no, ahora, las nuevas generaciones, usted los ve caminar por las plazas con sus cafés de esos, con sus vasos; el pan, en lugar de comerse tu pancito coletito, el pan regional, ellos ya están con un pan de envoltura, de una marca. Poco a poco nos van como dando una caricia y

decir, mira, esto es mejor que lo que tú tienes...no sé, como que nos desvirtuamos a lo mejor en reconocer qué son nuestras raíces, qué es lo que tenemos nosotros... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Es de señalar que estos negocios Oxxo han incorporado a su formato comercial cierto tipo de pan regional y tamales, que algunos llaman "oxxeados". Para Olga:

...la gente se va más por lo que está más grande, por ejemplo en cuestión de una fruta y no ves realmente de dónde viene, cómo fue sembrada, qué calidad de cosas estamos comiendo ¿no? o simplemente se va porque ahí va la mayoría, porque ahí está bonito, por la publicidad que presentan en la tele; entonces, influye mucho el aspecto de verlo en la televisión... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Urbano considera sobre la influencia de las nuevas tiendas comerciales que:

...yo creo que al par de las tiendas comerciales que se fueron abriendo aquí hubo una expansión de poblaciones que empezaron a venir, a quedarse... prueba de ellos soy yo, que pues vi la comodidad aquí, me empecé a quedar también (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Finalmente Hilda da su punto de vista sobre esa invasión comercial:

...no podemos vivir aislados...uno podría como remarcar a lo mejor que ellos (los alumnos) conserven en sí sus raíces... su propia cultura o como padres y madres... (pero) yo veo que los chicos cada vez vienen (cambiados) hasta en la manera de vestir... ya con el pantalón que venía

roto... sí influye. Y a veces, tú como papá o como mamá, que dices, hijo ponte mi traje típico...
¡ay! no mamá, no voy a ser aceptado a donde yo voy, a donde me voy a desenvolver, o a donde
quiero integrarme ¿no? (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

La trascendencia de los medios de comunicación, los nuevos giros comerciales y el consumo toca, desde el punto de vista de Hilda, a los usos y costumbres comunitarios, como el uso del traje tradicional entre los jóvenes indígenas y a la identidad, ejes de su tarea en la enseñanza de la AE. Por otro lado, se desprende de su palabra la perspectiva incierta y homogeneizadora que les espera en la ciudad y la globalización a estos jóvenes adolescentes.

3.2.5 Pluriculturalidad

La pluriculturalidad de SCLC fue planteada especialmente en la categoría de globalización, aquí nos abocaremos a su presencia en las escuelas del municipio de diversos modos, sentires, relaciones, imaginarios y no sólo en la lengua, lo cual permite que el profesor responda o no con posibilidades de diálogo, capacidad de asombro, necesidad de conocer, aceptando un reto para la interculturalidad no unidireccional o también le puede resultar un problema, un obstáculo para la implantación del modelo hegemónico cultural del cual procede. La enseñanza de la HR y el PC está situada en este contexto, alimentando la complejidad en su vertiente dialogal o imprimiendo el sello de la continuidad y legitimidad de la historia oficial, es decir sobre el *qué pasado enseñar*. La historia de bronce de los grandes hombres reproduce la legitimidad de la conformación del poder vigente, su estructura simbólica, sus imaginarios y relaciones de dominación. El desconocimiento de esa otra historia, deja fuera, invisibiliza, excluye la participación de los otros en el proceso histórico seguido, la fuerza de sus diferencias, la fortaleza del pasado y la identidad, la pluriculturalidad. En las entrevistas se describió con amplitud la problemática generada en sus

comunidades. La confianza en la entrevista posibilitó que los actores narraran sus experiencias con detalles valiosos, que dieron paso a una comprensión sobre sus representaciones.

3.2.5.1 Encuentros y desencuentros en escuelas pluriculturales

Pregunta: ¿Cómo se manifiesta la pluriculturalidad en tu escuela, entre tus alumnos, en tú comunidad?

Hilda:

...casi en su mayoría vinieron por ser expulsados de sus colonias (en los Altos); otros más por buscar un mejor este, supuesto, estilo de vida, un trabajo. Dicen que en las comunidades algunas veces las tierras no son tan productivas...ellos emigran...y se venían a otros lugares aquí cercanos a la, a la periferia de la ciudad y así se fundó esta colonia... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Una problemática que observan mucho los profesores en las escuelas es la presencia visible de las otras culturas, manifestada especialmente a través de la lengua, el vestido, las costumbres. En esta dimensión la imposición del uniforme vulnera la identidad de los alumnos, lo cual adhiere un elemento a considerarse en la historia de las escuelas y la violencia simbólica reproducida por los profesores. Cfr. (Bourdieu, 1977). En Chiapas ha tendido a extinguir distintas formas culturales de expresión y vestido tradicional, junto a la prohibición de hablar en el aula la lengua materna.

A veces llegan a traerlos (sus trajes) en...festividades como la inauguración del ciclo escolar; la escolta pasa con el traje autóctono de Chamula, todas tratan de conseguir su mismo traje; cuando hemos tenido visita...los llevamos con trajes autóctonos, fue muy bonito, ellos quisieron

ponérselos y...propiciamos e invitamos a los chicos a que ellos porten su traje autóctono, el de sus papás...apenas se implementó un poquito esto del uniforme, por cuestiones de seguridad... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Lo del aliento al uso de sus trajes en un contexto de globalización, es una posibilidad que hoy parece difícil se decida en la escuela, cuando desde ahí se promueve lo hegemónico, la pérdida de la identidad de esos pueblos y el aliento al proyecto del ciudadano universal del liberalismo clásico y ahora del neoliberalismo (que más bien extingue la propuesta ilustrada). Cfr. (Beriain, 1990). De todas formas el proyecto de la modernidad excluyó a los diferentes, o los invisibilizó del “progreso” y la “civilización” no sólo por el traje (que por cierto fue asignado por los españoles). Lo significativo en Hilda es la serie de tareas complementarias que asume diariamente, las cuales adquieren resignificación en el conjunto de acciones de los sujetos al relacionarla con las acciones de los otros, especialmente en el GD.

Ana también le da importancia a los trajes y tejidos indígenas, en una escuela donde el 80% de la población es bilingüe, y comenta:

...se hace una muestra de los trajes típicos más comunes que son de aquí, de esta región, mas no se habla de los textiles así de manera...simbólica. Ellos sí saben que está hecho, por ejemplo, los de San Juan Chamula, ese del borrego, pero no hacemos hincapié tanto en eso, sino más bien la diferencia que hay en los trajes, es lo que hacemos...no entramos a ver los significados de los dibujos. (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Una posibilidad para trabajar los textiles indígenas desde el PCI rebasando la propuesta del currículum aditivo, la visión turística o de mercadotecnia, es precisamente el entrar a su

representación y función simbólica en interrelación con otros rasgos de su cultura que sólo podría entenderse si se integran esos elementos en sus cosmovivencias. De otra forma resulta lo que Guzmán (2006) denomina currículum aditivo. Sigue comentando Ana:

...en alimentación ellos casi carnes no consumen, aquí se hace una tipo muestra gastronómica pero del cómo ellos se alimentan...traen hechas las comidas que hacen en su comunidad; comen rata, conejo, comidas que comúnmente nosotros no comemos, entonces se hace una muestra de eso y también cuando es lo de los altares de día muertos, de acuerdo a la región que son, elaboran su altar (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El currículum resulta en aditivo cuando le agregamos eventualmente un rasgo de la cultura de los otros, descontextuado. La comida que menciona Ana tiene en mucho un carácter ritual que había que explicar en su complejidad cósmica de acuerdo al lugar en donde se produce. Por otro lado, “las fiestas indígenas dedicadas a los muertos”, no el día de muertos, fue declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, en la Segunda Proclama de la UNESCO en 2003. Sobre ello cabe decir que no hay antecedentes de que este ritual del día de muertos tuviera orígenes en las culturas prehispánicas, ni indígenas durante la colonia. De acuerdo con el INAH esta festividad se construyó durante el siglo XVIII y es de origen mestizo.⁶⁰

Por otro lado, según la profesora Ana, este año disminuyó el número de alumnos indígenas por la campaña que hicieron para promover a la escuela. Para los profesores de comunidades con presencia indígena, la problemática está en las diferencias culturales, lingüísticas y sociales. Continúa Ana:

⁶⁰ Cfr. La revista Arqueología Mexicana Edición especial número 52 dedicada precisamente al día de muertos (INAH-CONACULTA, 2013).

...el entender esa información y todavía hasta para que se expresen es muy difícil que ellos se quieran expresar, tiene que uno que generarle mucha confianza al alumno para que él pueda hablar. En cambio el ritmo en la otra escuela, la del centro, es diferente, ahí los maestros se tienen que preparar muy bien porque los alumnos están creo que mucho más informados con el uso de la tecnología.... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Paradójicamente la distancia entre estas dos escuelas es menor a 20 calles, pero uno de los ríos divide las dos zonas o círculos, aunque esta separación resulta una construcción histórico cultural y viene de cinco siglos de colonización. Por ello la formación para una educación intercultural bidireccional, requiere de una nueva construcción con bases distintas al sistema escolar actual. Y que debería plantearse como proyecto integrado a la de la historia nacional, Cfr. (Poblete, 2009).

Para emprender esta tarea de una “construcción intercultural de saberes” (García Canclini 2004), es imprescindible comenzar por reubicar, reconstruir y relacionar saberes subalternizados y silenciados históricamente. La necesaria “diversificación epistémica”, condición previa para no volver a caer en “soluciones” espejistas que por default reproducen sesgos occidentalistas, tiene que pasar por una fase de “colaboración intercultural en la producción de conocimientos” (Mato, citado en Dietz, 2007: 34).

Para Olga, cuya escuela tiene un 40% de indígenas y un 60% de mestizos, menciona que: “...hay una diversidad de religiones. Dentro de ellos hay adventistas, cristianos, católicos, testigos de Jehová, judíos, ajá, este, qué más, sí, judíos también...” (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014). Esta diversidad para Olga ofrece algunos matices, en relación a los actos cívicos:

...hay muy poquitos que no saludan a la bandera, son los testigos de Jehová... los cristianos, la saludan. Los Judíos no participan ni los testigos de Jehová... los demás sí se involucran, no en un 100%, siempre hay como un celo, un rechazo a las costumbres ancestrales... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Adulfo, originario de SCLC, en cuya escuela dice hay un "80% de gente mestiza u españoles", ubicada en el segundo círculo, pero que antiguamente estuvo instalada en el primero, señala: "bueno, ahí, prácticamente en ese barrio hay cerca colonias de grupos indígenas, sí, entonces esos grupos indígenas que como es una escuela muy selectiva, muchas veces (mejor) se van a otras escuelas" (EAdulfo 4 de noviembre de 2013). Urbano explica la diversidad cultural de su escuela:

...en el grupo que tengo son 34 alumnos, hay diversidad religiosa; existe y afecta en los eventos porque esos niños no vienen, no asisten, son pocos -porque la mayoría son católicos-, son francos conmigo en ese sentido porque me dicen "profe, no vamos a venir porque nosotros no festejamos" y pues yo en la medida que puedo, no les pongo ni falta ni nada, porque hay libertad pues... al saludar la bandera ellos no saludan... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Finalmente, Urbano narra cómo relaciona lo pluricultural en sus clases:

...a veces lo combino con la cuestión de artes que se da, danza, y entonces por ejemplo, en San Cristóbal pues tienen su bailable de camino de San Cristóbal, entonces por qué le llaman así, cómo es ese bailable, qué ropa deben de tener en ese bailable... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

Es característico en la formación de los profesores en Chiapas bailar lo que aprendieron en sus escuelas normales, los denominados bailes regionales que ya tratamos en el capítulo I, y su invención coreográfica ajena a cualquier estudio etnográfico⁶¹, pero reproducidos por los docentes como los bailables identitarios de los pueblos indios, a los cuales en cada escuela se les imponen como los realmente verídicos. La escuela construye un tipo de cultura, un conjunto de significados, símbolos y comportamientos que genera como institución, cfr. (Pérez Gómez, 1995). En otro estudio habría que leer el significado y simbolismo impreso en esos bailables mestizos y sus representaciones de los otros, así como la construcción de los imaginarios sobre los pueblos indios y sus relaciones con la formación escolar de los ciudadanos en Chiapas.

En el GD el tema de la pluriculturalidad fue incluida en los comentarios que realizaron los profesores en distintos momentos, a través de las respuestas a las preguntas que se les hicieron, aunque ellas no iban necesariamente relacionadas con la problemática. Se pudo observar que la preocupación o énfasis en ello dependió de la mayor o menor presencia de diversidad cultural en sus escuelas, en la trayectoria laboral seguida en zonas indígenas, en sus experiencias de vida que resignifican actualmente en los espacios donde laboran, especialmente si han aceptado o no una relación con la comunidad.

Las representaciones del contexto en el que se ubica el profesor manifiestan su forma de ver y concebir al otro, hablando especialmente de la diversidad lingüística y cultural. Dependiendo del círculo donde está instalada la escuela, le da ciertas características que tienen que ver con la situación sociocultural, las problemáticas identitarias de los jóvenes en esos espacios y el reto de la pluriculturalidad, en la medida que todos los profesores de SCLC son mestizos

⁶¹ En entrevista con el coreógrafo Rodolfo Reyes Cortés hizo referencia a las danzas llamadas regionales de Chiapas: "...no tiene como fondo un sustento de estudio etnográfico, etnodancístico ni etnomusicológico", en el mejor de los casos "son propuestas escénica, muy lejos de las danzas tradicionales de los pueblos indígenas de Chiapas..." (RReyes, comunicación personal, 23 marzo 2013).

y los alumnos varían en su composición mestiza e indígena de menos a más según el círculo hasta alcanzar el 100% en varias comunidades del cuarto círculo. Esta situación le da modalidades específicas a la enseñanza de la HR y del PC.

Hilda por ejemplo tiene en su escuela una diversidad cultural muy amplia. Explica al grupo en la primera pregunta generadora⁶² que "... la escuela propiamente donde laboro, es una escuela muy, muy, muy plural, diría, porque hay tsotsiles, tseltales y hay hasta algunos de Comitán, de por aquellas regiones, así que también es una especie así muy, muy compartida" (GD Hilda).

Esta situación le proporciona a Hilda una forma específica de trabajo y sentido a su enseñanza de la HR y del PC:

...precisamente por ser comunidades quizá más indígenas que (la de) los compañeros que trabajan aquí... hay esa alternativa y empezamos en historia como a buscar una historia no sólo del Estado sino nos fuimos así a lo micro: "empiecen con una historia familiar, ¿cuéntame, qué hace, qué hizo tu abuelita?, ¿con quién habló primero tsotsil?, ¿qué les enseñaba?, ¿es el mismo de esos tiempos de la abuelita o ha cambiado algo?, cuéntenme, ¿qué han hecho? ¿Cómo era la comunidad cuando ellos llegaron, dónde vivían?" (GD Hilda).

Esta alternativa plantea una posición distinta a la mirada tradicional hegemónica y se orienta por el aprendizaje del propio profesor desde los sujetos de otra cultura, en este caso los alumnos indígenas, camino posible para iniciar una nueva relación intercultural, rompiendo el esquema de lo unidireccional, como han sido hasta ahora los procesos educativos en Chiapas, cfr. (Poblete, 2009), (García Canclini, 1999). Esto también abre una perspectiva amplia en el reconocimiento de los haceres y saberes de los pueblos originarios dentro del PC inmaterial.

⁶² ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

Las condiciones y características de cada escuela no sólo varían de círculo a círculo sino de comunidad a comunidad, de barrio a barrio, de colonia a colonia, donde intervienen además del peso de la conformación histórica de cada espacio, el tejido de los nuevos problemas presentados por la globalización, el crecimiento urbano, la llegada de otros pobladores, las migraciones, las religiones y emergentes procesos de resistencia y movilización.

3.2.5.2 Las lenguas en la escuela de una sola lengua

Pregunta: ¿Qué opinas sobre la presencia de lenguas en tu aula?

Para Hilda el saber una lengua indígena y desarrollar la capacidad de hablar el español, redimensiona la posibilidad de que sus alumnos puedan aprender otras lenguas:

...el reto es que ellos saben español y que están haciendo todo su esfuerzo porque tienen la capacidad y les digo “ustedes pueden aprender inglés, italiano, francés, otros idiomas, porque lo han desarrollado, pero sépanse, no se avergüencen que el hablar tsotsil no significa que tú valgas menos” (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

En el discurso de Hilda ubicamos además de la problemática a la cual se enfrentan los alumnos de origen indígena por hablar su lengua, la convicción de ella porque la sigan hablando, no obstante, resulta necesario observar que esa situación de “vergüenza” tiene su base en una prohibición de años en el sistema educativo y coincide con el proyecto de nación y la modernización, pero aún más atrás, desde el proyecto educativo liberal del siglo XIX y de siglos de historia de dominación colonial, marginación social y hegemonía de una sola cultura y lengua, que ha subordinado y buscado incorporar a su manera a los “incivilizados” en el camino del progreso, la razón y la ciencia occidental.

Bajo estas circunstancias la violencia objetiva y simbólica se reproduce no sólo en las interacciones dentro de la escuela, sino en toda relación social que establezcan los jóvenes indígenas, sus culturas y cosmovivencias en el mundo hegemónico occidental, sea social, cultural, económico, mediático o virtual (Bourdieu P. y., 1977).

En la realización de exposiciones gastronómicas de los alumnos indígenas que asisten a su escuela, Ana le agrega una característica especial a sus eventos:

...como la mayoría de ellos hablan dialecto (sic), lo presentan y lo explican en su dialecto, en tsotsil, los que hablan tsotsil y en tseltal los que hablan tseltal y aquí el que nos apoya es uno de nuestros maestros compañeros que habla tsotsil y tseltal, entonces ellos van explicando por qué se cocina así, por qué consumen ese animal... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Lo cual resulta muy significativo y una gran posibilidad de apertura a un diálogo intercultural. Un matiz a revisar sería el de seguir considerando dialectos, las lenguas en toda su forma y estructura. Cfr. (Manrique, 1997).

A la pregunta: ¿Y por qué no lo hacen en español también? Ana responde:

...lo que pasa que en español, como casi no hablan mucho muy bien, si cuesta que entiendan, por ejemplo palabras muy difíciles, no las entienden; entonces, por eso, si hasta para escribir ellos, no escriben correctamente, escriben como hablan (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

En el caso de Urbano, cuya escuela tiene un 30% de alumnos que hablan lengua indígena -“pero lo ocultan”-, narra:

...sí hablan o sus papás hablan, pero ellos ya no muy lo practican...dicen, "sí le entiendo profe pero no lo sé hablar", los papás dominan su lengua; pero como que ya no les enseñan formalmente a los chamacos...de los 34 alumnos que tengo, tal vez dos...les pregunto, ¿por qué no aprenden? "ya no profe, ya no queremos" dicen... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

En el GD el profesor Urbano que labora en una de las escuelas de la mancha urbana, del segundo círculo, expresó su sentir sobre la lengua de la siguiente manera:

...lamentablemente yo estoy en esta escuela y se ha perdido mucho eso (la lengua), inclusive los chamacos que llegan aquí hablan algún idioma pero ya les da vergüenza hablar porque están en la ciudad. En una comunidad a mí me gustaba porque aprendía. Aprendí a pedir tortilla, agua, a "vamos a la casa" y un montón de cositas que se aprenden ... (GD Urbano).

La expresión de que "ya no hablan la lengua en la escuela porque les da vergüenza" aparece en varios profesores, que habrá de explicar en otro espacio de investigación pues conlleva una historia de relaciones de dominación. Por otro lado, Urbano acepta la importancia de aprender de los alumnos indígenas.

En la segunda pregunta generadora⁶³ en el GD el contexto pluricultural de SCLC se estableció como un continuo referente de los profesores para plantearse el para qué de la AE, como HR y PC, en la medida que esta pluriculturalidad se manifiesta de manera directa en las aulas y, por lo tanto, en la construcción de la enseñanza diaria, de cada tema de la asignatura, en particular los que atañen al PC y a la HR. Olga refirió el caso de una joven que era objeto de burla por hablar la lengua, a tal grado que llegó a avergonzarse:

⁶³ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

...algunos chamaquillos decían “es que ella habla tseltal o tsotsil” y se reían. Pero también podemos compartir el hecho de que ella tenga un origen étnico más arraigado y es de gran valor decir que ella habla otra lengua, y nosotros nada más hablamos castellano entonces qué valor le damos a su propia identidad... (GD Olga).

3.2.6 El enfoque de la historia, el PC y la identidad

Saber qué tipo de historia piensan e imparten los profesores, donde se ubican sus posiciones de enseñanza de la historia, permiten ver su grado de acercamiento a las propuestas oficiales y hasta donde pueden o no tomar perspectivas autónomas. Por ello es de reflexionar el sentido que tiene esta enseñanza, construida desde sus experiencias, expectativas y formación ante lo establecido por los programas, el libro de texto y la estructura educativa. Sí han estructurado toda una forma de pensar y estructurar la historia regional que coincide en el fondo con la hegemónica y la reproducen, agregándoles sus propias cargas o idearios convirtiéndose simbólicamente en una imposición, para estructurar las mentalidades de sus alumnos en la misma esfera de dominación o pueden y realmente se plantean y descubren espacios, intersticios (Kindgard, 2004), de ruptura entre el aparente caos generado desde la institucionalidad en una situación de coyuntura (de la Garza E. c., 2006) que les permita un ámbito de libertad y búsqueda de sus propias alternativas, sin recaer (por desconocimiento) en otras vertientes de interpretación de la historia y sus maneras de enseñar y construir otro tipo de enseñanza de la historia no hegemónica. Asunto que finalmente conduce a las preguntas de la identidad, el para qué de esa enseñanza.

Dividimos en dos temas las respuestas de los profesores para mejor ubicar sus comentarios.

3.2.6.1 El enfoque de la historia y la identidad

Se les preguntó: ¿qué tipo de historia das?, ¿interesan mucho los nombres y fechas?

Hilda responde:

¿Qué tipo de historia?, una historia dinámica, una historia viva, una historia que sigue. Que ha iniciado pero que nosotros seguimos, somos parte de ese proceso histórico y nosotros mismos vamos construyendo la historia que queremos que quede grabada. Tanto historia universal, como historia de México, historia de Chiapas, generalmente se ha tildado de decir -es que la historia es aburrida, es chocosa, es la que me da sueño-. Si la vemos así como a lo mejor de fechas y de nombres, lógico que va a ser una historia totalmente aburrida, tediosa y hasta para uno, impartirlo, o centrarte en hacer las preguntas, -¿qué año vivió tal, qué año pasó esto?-. Entonces hacemos una historia muy encerrada, muy tediosa; no es esa la historia que en lo particular me gusta. Y la historia que yo le llamé dinámica (es) una historia en la que ellos sientan que si revisamos un hecho histórico y de ahí partimos hacia hoy ¿cómo puede ubicarnos o por qué hoy somos como somos? Ah... es que pasó hace años, pero hemos traído desde acá y empezamos a revisar, y entonces ya los chicos: ah sí, es cierto. Esa es la historia que yo podría manejar (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Hilda critica la historia oficial y busca opciones desde el aprendizaje de sus alumnos. Entre los profesores la vieja historia de hechos se mantiene viva, en ello influye la formación del docente en su trayectoria escolar y la generada en las escuelas normales hasta antes de la RES⁶⁴. Pero también inciden fuertemente los textos usados por los profesores, diseñados en la perspectiva de esa historia oficial, de los grandes hombres y la planteada en otros medios, especialmente en el cine y la televisión. Como dijera el historiador González y González, es

⁶⁴ No es posible en este trabajo evaluar los cambios reales generados por la RES en la enseñanza-aprendizaje de la historia, en una buena parte porque los actores aquí tratados estudiaron antes de la llegada de dicha reforma.

de “aceptación masiva, una droga muy gustada, a la manera de dormir al prójimo sin molestias. Los que escriben a la manera de Herodoto nos ponen en trance turístico, son los contadores de historias” (González, 1980: 60). Continúa Hilda:

Es importante historia porque yo creo que muchas situaciones que se han dado en el presente, tienen su antecedente más atrás, y hay una explicación de lo que hoy somos, de lo que hoy pensamos, de cómo vivimos, que está acá atrás. La historia nos sirve para eso, para poder como tener una razón en el presente de lo que ha pasado con nuestro Estado, con nuestra población. ¿Cuál es la razón de enseñar historia? bueno, porque no somos un producto del hoy y ya, aquí nací y aquí voy a crecer, sino que nosotros debemos de saber qué pasó y nos da una explicación como más fundamentada; decir ok, esto sucedió en el pasado y por eso estamos viviendo así. Ahora ¿a mí que me toca hacer para o conservar eso que tengo hoy o modificarlo o transformarlo en su totalidad? Entonces, la Historia sí tiene esa razón, nos explica y nos impulsa a ver un futuro, sino igual pues mejor (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Para Ana:

...lo que nos interesa es el hecho o sea el suceso, no la fecha; de qué me sirve que se sepa de memoria en qué fecha pasó si no saben en realidad el objetivo del suceso histórico. Sí se manejan las fechas se hacen las líneas del tiempo, para que el muchacho ubique el tiempo y el espacio, pero lo que importa más es el suceso. Manejar fechas o que se las aprendan de memoria, no... eso sí se les hace tedioso a los niños; lo que nos importa es que ellos entiendan qué pasó, por qué pasó, qué consecuencias hay, comparar el pasado y el presente, o sea, por qué ahora comemos lo que comemos o por qué estamos en la cultura del maíz, de los tamales. A través del estudio del

pasado se dan cuenta que parte del presente tiene mucho que ver, son algunas de las consecuencias; o por qué la religión... o por qué el nombre de San Cristóbal de las Casas. Todo eso a ellos es más importante a decir en qué fecha fue que le cambiaron el nombre a San Cristóbal, sino más bien el impacto que tuvo ese hecho. (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Olga señala:

...¿los nombres de personajes?...bueno, algunos de ellos, no todos, por ejemplo dentro de la época colonial, los frailes principales que vinieron a evangelizar a Chiapas, Fray Bartolomé, Fray Bernardino de Sahagún, bueno, algunos de ellos... los conquistadores, Diego de Mazariegos... Belisario Domínguez y algunos pedagogos, historiadores... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

Según Adolfo:

...para rescatar lo que pasó, para recordar lo que pasó; hay que darle esa comparación de lo pasado a lo que estamos viviendo ahorita o para el futuro, por eso es importante el rescate de la historia...son tres puntos importantes que se trabajan acá, primeramente hablamos del pasado, qué tan importante fue el pasado en su tiempo, en su momento de los grupos que vivieron en ese entonces, luego vamos a ver el presente, qué está pasando aquí, lo que está pasando en este presente, que lo vamos a ir relacionando el pasado y el presente y también vamos a hacer mención del futuro. (Adolfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

La frase: *para rescatar lo que pasó*, se halla cerca a: *lo que realmente aconteció* de Ranke, quien la sostuvo en el siglo XIX en la búsqueda de una historia científica (Corcuera, 1997),

asunto difícil de plantearse hoy. Por otro lado, la pretensión de una historia científica planteada desde el positivismo, en búsqueda de prevenir el futuro, nunca quedó fuera de la academia ni de las escuelas mexicanas, a pesar de la revolución mexicana y la ruptura con los científicos porfiristas (Arteaga, 2012). Urbano comprende la historia así:

...cómo se viene formando Chiapas; de los mayas hasta donde prácticamente nos hicimos mexicanos y por qué nos hicimos mexicanos; quiénes eran los personajes más importantes; por qué se forma el escudo de Chiapas, la canción de Chiapas...quién la escribió; quiénes estuvieron en la Revolución; cómo estamos conformados...vamos metiendo también las tradiciones y ahí vamos jalando, así, como una especie de cronología (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

La historia tradicional como se ve, tiene mucho peso en las representaciones que los profesores se hacen sobre el transcurrir histórico regional que sirve de base para su enseñanza. Esta situación adquiere mayor significación al relacionarla con los libros de texto de HR y PC, también con un enfoque oficial y la propuesta que se desprende de ellos para enseñanza de una historia de bronce o de los grandes personajes, que reproduce y fortalece la hegemonía del poder local dominante.

Esta función social, ideológica y política de la historia no está en relación con la validez teórica. Por ello la distinción que hacía Hobsbawn entre las motivaciones ideológicas o políticas de la investigación y su valor científico, que mencionamos más arriba. La equiparación de utilidad y legitimidad tiene su origen en la propuesta positivista de que la historia sigue un curso ineludible, donde es posible formular reglas de conducta, pues se presupone, a la manera de las ciencias naturales, la repetición del proceso según pautas instituidas de manera permanente (Pereyra, 2005).

Puede observarse que el tipo de historia asumido por Urbano es un enfoque construido que proviene más de su experiencia docente, que de su formación tradicional básica y profesional orientada en la historia oficial, donde inciden actualmente los retos que le ofrece el contexto pluricultural donde se desenvuelve.

Este tipo de historia y su fuerte presencia en las escuelas de educación básica, ha llevado a delinear un tipo o forma de enseñar historia, planteado tipológicamente en el capítulo 2.4 (eclecticismo, relativismo/reformista o maestro narrador) con una presencia mayor o menor de la historia oficial y su calendario festivo, que en mucho repite la fórmula señalada por González (1980) de la historia de bronce o la de los grandes hombres, donde las efemérides se convierten en el eje en torno al cual gira la enseñanza-aprendizaje de la historia.

La ruptura, sin embargo, se da, en determinados momentos y espacios, especialmente cuando buscan introducir elementos culturales desde la región o espacio en que se ubican, lo cual resaltaría el peso sedimentado de la historia y la cultura regional en la que circunscriben su enseñanza los docentes, su historia personal y experiencia docente vivida.

Hilda siente que: "...el pueblo indígena tiene mucho que rescatarse y eso resalto, la importancia de decir, nosotros somos hoy, quienes hacemos historia y ellos como población trascender" (EHilda 16 de diciembre de 2013). Sobre esta base pretende salirse del esquema oficial por medio de las interrogantes de la identidad que tendrían un marco de significado por el contexto fundamentalmente indígena en que se ubica. Ana y Olga, por su parte, intentan sustituir esa historia oficial y plantearse otra alternativa a partir de los "sucesos" o de limitar los tiempos dedicados a la mirada de la historia oficial. Para Adulfo:

...siempre se tiene que plantear (fechas y nombres), no se debe dejar a un lado, siempre, aunque por muy remoto que se haga o que se hable, se tiene que observar; ya ahora hay que ver un tema

muy más especial o que les guste a los jóvenes, a que sea más emotivo... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Urbano se ubica del lado de la historia de bronce y Adulfo más cerca del historicismo, por ello agrega:

Podremos mencionar San Juan Cancuc, los problemas étnicos que hubiesen en 1810, 1800 y pico, donde había mucha marginación de los grupos étnicos, que ellos se fueron refugiando en el caso de los lacandones que se introducían a la Selva, en el caso pongamos de aquí de la cultura zoque, que ahora en día todavía se sigue rescatando en este caso en los carnavales (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Lo significativo de estas respuestas, es que aún cuando el paradigma de la historia oficial es sólido y hegemónico debido a la formación de los profesores y a la propuesta institucional del programa y el libro de texto, hay intersticios (Kindgard, 2004) o coyunturas (de la Garza E. c., 2006), por donde los profesores buscan salir con sus propias alternativas y construcciones, aún cuando, por desconocimiento, puedan volver a quedar atrapados por su memoria construida sobre aquellas bases. Plantear el desarrollo regional en este sentido sería abrir el marco de posibilidades a partir de ellos, en un sentido historiográfico y de la enseñanza de la historia.

Por otro lado, aunque los exámenes estandarizados nacionales no incluyen a la asignatura de historia, existe una tradición de mucho tiempo de evaluación cuantitativa, positiva, de nombres-datos-hechos, llamada hace años pedagógica, que ha marcado en mucho la forma de los aprendizajes esperados en historia, reafirmando la historia onomástica, la historia de bronce, de los grandes hombres. Sobre ello responde Olga:

...para nosotros sería más fácil subrayar, poner falso y verdadero, pero ya no; ahora últimamente desde el año pasado estuvimos trabajando y haciendo las pruebas tipo enlace, a través de un texto para ver la comprensión lectora, para ver si entendió el suceso, si se ubica en el tiempo, en el espacio... (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

La reflexión sobre la respuesta a las preguntas planteadas el tipo de enseñanza de la historia les llevó a algunos profesores a comentar la problemática de la identidad. El cómo se lo plantean a sus alumnos, que depende del círculo. Dice Hilda:

El hecho de que salgas de que te prepares, de que busques un estilo de vida diferente, no significa que hagas como un raspado de lo que eres en realidad, de tu piel, de tu idioma, de aquello que tienes dentro; entonces que lo lleves contigo y que procures también darlo a conocer y poner en alto que eres de Chiapas, que eres de una comunidad indígena, que eres de un grupo étnico que tiene identidad... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Para Adulfo:

...la persona indígena no quiere conservar su aspecto histórico, sino que reniega de ellos y entonces ¿qué hace? le preguntamos ¿de dónde eres? Dicen que son de San Cristóbal, aunque sean de algún grupo étnico, tseltal, tsotsil, o de Chamula, Zinacantán, Oxchuc, Tenejapa...les da vergüenza (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Las dos respuestas presentan un ámbito de complejidad a tratar en un texto más amplio, pero sí podemos reflexionar algunos aspectos. Hilda está convencida de la existencia de una cultura ancestral que llega a nuestros días, la cual identifica entre sus alumnos, aún cuando ellos

tiendan a subsumirse en el consumo y las transformaciones mediáticas de la moda. De ahí el sentido que le da a su enseñanza de HR y PC.

En el caso de Adulfo, originario de SCLC, que distingue aún entre mestizos, españoles e indígenas al hablar de su escuela y composición sociocultural, el reconocimiento de la identidad de sus alumnos le lleva a evocar las diferenciaciones sostenidas durante siglos entre esos núcleos poblacionales, donde el grado de distanciamiento y marcadas fronteras, reales e imaginarias, se dejan sentir en sus expresiones para diferenciar el “nosotros” de los “otros”.

En el GD, cuando contestaron a la primera pregunta generadora⁶⁵, la reflexión sobre el tipo de historia que imparten y el enfoque dado aparecen ligados a la interrogante del para qué enseñar HR y PC. Esta dimensión se representa de diferentes maneras y adquiere un sentido pragmático, de acuerdo al espacio donde se desarrolla y en el tiempo que transcurre, aunque tiene como referencia básicamente a la historia oficial. La concepción que tienen de la enseñanza de la historia se articula con la narrativa de historias y la historia de bronce aunque en algunos casos pasan a experimentar nuevas perspectivas. Cfr. (González, 1980), (Pereyra, 2005). Sus formulaciones más que de la teoría provienen de su experiencia docente.

Comenta Ana:

...de todo lo que nos han dado en el transcurso de estos años, del paso del tiempo, hemos nosotros hecho como una propia forma o nos hemos apropiado de cómo nosotros darle un enfoque y enseñarle al alumno lo que consideramos a nuestro punto de vista y a nuestra experiencia lo más relevante y lo más importante del Estado de Chiapas... (GD Ana).

⁶⁵ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

Sobre ello Hilda narra:

...y empezamos en historia como a buscar una historia no sólo del Estado sino nos fuimos hacia lo micro: “empiecen con una historia familiar, ¿cuéntame, qué hace, qué hizo tu abuelita?, ¿con quién habló primero tsotsil?, ¿y qué les enseñaba?, ¿es el mismo de esos tiempos de la abuelita o es otro, ha cambiado algo?, ¿cómo era la comunidad, cómo era cuando ellos llegaron, dónde vivían?” (GD Hilda).

Estos comentarios aportados al GD son muy significativos de lo que sucede con la AE y las respuestas que los docentes pueden generar. El tipo de construcción planteado por Hilda resulta sobresaliente porque puede dar paso a una propuesta de elaboración de microhistoria y de enseñanza situacional histórica, siempre y cuando se complementara con un respaldo histórico y teórico-metodológico; pues la alternativa surge en el contexto pluricultural de los profesores, convirtiéndose en una perspectiva posible de dar entrada a una lectura intercultural dialogante, no unidireccional.

Esto se inscribe en el camino de dar sentido al presente y futuro, reconociendo y reconstruyendo el pasado y la memoria colectiva de las comunidades. Desde otra esfera y contexto, Henríquez (2010) resalta el trabajo realizado por investigadores en “...el reconocimiento de la diversidad cultural y las características comunes que conforman el espacio público de un contexto educativo concreto”. Señala cómo los participantes (alumnos y profesores) reconocieron en esta experiencia una herramienta para enriquecer el diálogo intercultural y mejorar la convivencia pues “...la identidad tiene un componente temporal clave para la comprensión de los significados sociales”, asimismo plantea la importancia de “...la utilización de personajes, leyendas y hechos históricos relevantes <pues> permite efectivamente acercar a los alumnos a contenidos lejanos temporalmente y, al mismo tiempo, contruir los vinculos afectivos e identitarios de los alumnos” (Henríquez, 2010: 225).

La respuesta a la pregunta *historia para qué*, va unida en el caso de los profesores a las preguntas de la identidad. Se pregunta Olga: “¿al chiapaneco realmente le interesa saber quién es?, ¿le interesa su historia propia?, considero que realmente se preocupa por saber sus antecedentes” (GD Olga).

La construcción de la historia de los profesores de HR y PC es un proceso continuo que está relacionado con su cotidianidad e interpretación del transcurrir en la región. Un acontecimiento que marcó de manera profunda a SCLC fue indudablemente el levantamiento zapatista de 1994, que hoy sigue teniendo presencia en el imaginario de sus habitantes de manera heterogénea y dependiendo de diversos factores económicos, políticos, sociales y culturales. Adulfo hace presente tal acontecimiento desde su mirada del movimiento magisterial reciente.

...cuando surge el movimiento zapatista del 94, ¡ah! Ahora sí dicen, ya se levantaron esos indios, esos indios revoltosos pero, perdón con la palabra y discúlpenme, pero que huevos tienen, los chingamos al gobierno, si nosotros miremos, en ese entonces nos hubiéramos puesto las pilas, toda la sociedad, nuestro México fuera otro cambio, diferente... (GD Adulfo).

Adulfo asume una posibilidad de construir y cambiar la historia desde los actores. Por otro lado, en el GD la identidad fue una de las preocupaciones principales de los profesores. La describen en relación a su deterioro, a lo que entienden como pérdida o en peligro de desaparecer, frente a la globalización, el consumo y los medios. Todo lo cual les llevó a reafirmar lo que representan como PC y la HR local, propias, las del terruño; a la identidad personal; a veces referidas a lo “bello”, a la “riqueza”, lo “rico”. Argumenta Urbano:

...la pertenencia, la identidad personal y todo eso, se va ganando con eso, con la necesidad... hablar de Chiapas es sumamente rico... y donde quiera que volteemos a ver hay historia, hay

pasado, hay cultura, hay identidad y entonces eso nos hace ricos, pero como decíamos, no tenemos un cauce que seguir... ahí nos vamos adaptando, esa es la verdad, ahí nos vamos adaptando al cauce que vamos a seguir... (GD Urbano).

Urbano reconoce un proceso de adaptación referido a los constantes cambios de la AE. Hilda observa la riqueza de la identidad, dentro de cada uno y se hace las preguntas fundamentales de ella:

...como dice el maestro Urbano, una riqueza pero que a veces está enterrada en nosotros mismos, porque a veces te dices ¿quién eres? y queremos como decir lo mejor, y quiero decir mis mejores títulos... no quiero decir que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar, pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

Olga concreta: "...no avergonzarme de mi propia identidad..." (GD Olga).

3.2.6.2 Patrimonio Cultural e identidad

El PC supone conocimiento histórico aunque tiene su propio campo, especificidades y problemáticas. Su constante situación de riesgo, protección, preservación, investigación, restauración, promoción, difusión y educación le dan un carácter práctico, ligado a la política cultural de las instituciones que intervienen directamente en una época y contexto determinados. La determinación e importancia oficial del PC van unidas a su uso y función actual, no sólo como parte de la memoria histórica construida de una sola nación y proyecto hegemónico del grupo en el poder, sino también como el imaginario y valores que conviene reproducir y fortalecer a través de la educación y los medios de comunicación. Su concepto, delimitación, gestión,

utilidad, política, lo que incluye y excluye, van de acuerdo incluso a las políticas sexenales federales, estatales y a veces hasta municipales (Florescano, 1997), (Bonfil, 1997). De ello se desprende la importancia de indagar que piensan y hacen en su enseñanza los docentes de la AE.

Preguntas: ¿Por qué es importante enseñar el PC de Chiapas?, ¿qué comprende y qué problemas tiene?

Hilda responde: "...es mucho, mucho, muy importante, porque es nuestra razón de ser. Digo Chiapas, y si yo me digo chiapaneca y no sé ni dónde se ubica... yo creo que es muy valioso tener como una identidad..." (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Algo que sucede especialmente en esta región del sureste mexicano es el sentido del terruño, el cual se le asume con orgullo. Hilda en primera instancia equipara el PC con la identidad del ser chiapaneca y lo relaciona con: "...lo que tiene que ver en sí con la historia de San Cristóbal... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013). Para Hilda tiene mucha importancia al incluir en su:

...plan anual de trabajo...visitas a lugares, los museos...para que los chicos también tengan un panorama general de lo que no sólo ha pasado en la historia en Chiapas, sino la historia regional en este caso San Cristóbal...hemos combinado lo que tiene que ver con patrimonio cultural, con la historia de nuestra región y con lo que hoy podemos ver en esos lugares como los museos... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Las visitas a museos o sitios arqueológicos constituían para algunos profesores alternativas vivenciales y de sustitución de las carencias programáticas y de texto. Sin embargo, estas posibilidades tienden a desaparecer por la normatividad institucional y ante la seguridad delictiva. Por su parte Adolfo considera que:

...es importante rescatar, ver esa cuestión cultural que no se pierda porque al irse perdiendo prácticamente no estamos haciendo nuestro trabajo; entonces nos queda rescatar, en todas partes donde estemos, rescatar todos los aspectos culturales, llámese indígenas o no indígenas. Pero sí es importante muchas veces hacer esa mención de qué lugar viene cada grupo, por decirlo tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales, zoques; hablemos de Chiapas, Espacio y Tiempo, o alguna otra ... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

La evocación y atención al PC inmaterial, particularmente al generado por las comunidades indígenas, varió en cada uno de los entrevistados, según el círculo en el cual se ubica la escuela. Reduciéndose en los círculos del centro a elementos aislados de la cultura (Díaz-Couder, 1998), (Poblete, 2009). La idea del “rescate porque se está perdiendo” como representación de la importancia del PC no redundan en una mayor explicación de la problemática o los problemas concretos por los que atraviesan realmente determinados bienes materiales o inmateriales considerados PC de los chiapanecos. El planteamiento del posible olvido y pérdida de la memoria ante la globalización, y por ello fortalecer la identidad, son las constantes en sus representaciones que apuntan a un sentido de la enseñanza patrimonial, un ¿para qué?. Su explicación reside en el sentido mismo de la afirmación, aunque en los casos de Hilda, Olga y Ana buscan cauces más amplios de justificación, resignificación, necesidad y función. En los otros dos profesores pareciera más bien considerársele como algo intrínseco a su naturaleza, al margen de la historia y de los hombres que hicieron factible su existencia, resignificación y revaloración, no sólo del material sino del inmaterial, más complejo de explicar, representar y comprender en sus significados y simbolismos. Para Adulfo:

...es muy complejo y esa complejidad nos hace que nos traslademos a equis lugares para rescatar toda esa parte histórica, para que nosotros hablemos ahora sí con esa naturalidad y esa propiedad...

en el caso hemos ido a los Lagos de Colón: cómo es, qué tan importante es, cómo es su gente. Que si nos vamos a las ruinas de Palenque, hay que ver, hay que estar ahí presente... (sí) nunca hemos ido a esos lugares y estamos hablando pero lo que dice el libro, como un recetario... la cosa es que hay que vivir el momento histórico de lo que nosotros vamos a transmitir a nuestros jóvenes... y estemos observando, cómo se visten los chamulas, cómo hablan y así podemos decir cómo son en los usos y costumbres... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

Para Adulfo entonces la enseñanza del PC debe tomar en cuenta la vivencia, el vivir el momento histórico del reconocimiento y la visita a ese lugar, para poderle transmitir al joven verídicamente la experiencia, aunque aquí básicamente se refiera al PC natural. Por otro lado, es difícil considerar que con el sólo hecho de observar ya se pueda explicar o describir cómo son los usos y costumbres.

Urbano considera lo sensible en la experiencia del PC inmaterial:

Porque la música indígena tiene un significado, inclusive con la música se relaciona mucho con la música y a mí me gusta mucho cómo lo llevan porque... no sabía el dato pero sí es, sí es muy significativo a diferencia de cómo lo hacemos los mestizos... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

La inquietud de Urbano representa un paso importante en el camino de comprender la cultura de los otros. En él puede estar relacionada con su pueblo natal, de composición altamente indígena.⁶⁶ En relación al PC inmaterial Hilda considera que incluye:

⁶⁶ "...interpretación de esos motivos internos, que en términos actuales se puede traducir en interpretación del significado, dejando atrás el concepto de mundo interno." (Habermas citado por de la Garza, 2001: 86).

...todo lo que tiene que ver con la cultura, que abarcaría desde la lengua materna, sus características propias como comunidad, su forma así tan natural y autóctona de organizarse, sus trajes, sus tradiciones, sus costumbres; a veces podría atreverme a decir de su manera tan inocente o transparente de de vivir, en una comunidad.... la población indígena donde afortunadamente me ha tocado laborar, es una población que a mí me ha enseñado como ser más humano, (tú maestra) porque para ellos el ser humano es así, eres tú, y somos tú al mismo nivel ... (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

Esta representación que explica Hilda asume una concepción de la cultura más relacionada con lo simbólico, organizacional e histórico y expresa un sentido de la enseñanza del PC. Cfr. (Bonfil, 1997), (Díaz-Couder, 1998).

En el desarrollo del GD se compartieron concepciones acerca del PC material e inmaterial, que no llegaron a polemizarse, pero sí a plantearse diferentes matices, perspectivas, profundidades, sentidos y quehaceres en su enseñanza.

En el fondo cabe la reflexión histórico-cultural y educativa sobre la interculturalidad unidireccional, hegemónica y civilizatoria subsistente a través de un largo trayecto de políticas educativas generadas en la construcción del proyecto de nación y de la identidad única, que tuvo como perspectiva castellanizar al indio como paso previo para su incorporación al México moderno. Cfr. (Barrón, 2008), (Bonfil, 1990), (Schmelkes, 2004) (Lozano, 2007). Especialmente adoptado en SCLC.

La consideración sobre a qué tipo de PC nos referimos en las aulas, lleva esa delimitación cultural histórica, aún cuando en el currículum hay la intención de acercarse a los otros, esto aparece como algo exterior y separado, folklorizado. Desde el sentir de los profesores prevalece la imagen de la identidad estatal y una representación del PC construida desde sus experiencias. Señala Ana:

...estamos adaptándonos a una forma de cómo enseñarle al alumno lo que es el PC de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amén su Estado, que sepan que hay pluralidad, que hay muchos grupos étnicos y que son de mucha importancia, y ya nos meten otra cosa (GD Ana).

Desde el ángulo de la AE figura en los profesores la preocupación identitaria emocional de pertenencia a su estado, como parte del PC de los chiapanecos, la cual construye el profesor a lo largo de sus experiencias. En esta construcción entra el reconocimiento formal de la existencia de “muchos grupos étnicos” en la entidad, cuestión hasta antes del 94 invisibilizada y reducida a los nombres, fechas, datos y el folklor mestizo.

Para Olga el PC:

...se necesita que los chiapanecos conozcan, su patrimonio natural y cultural y punto y se acabo y entonces, creo que se pierde la conciencia de decir, ¿al chiapaneco realmente le interesa saber quién es?, ¿le interesa su historia propia? realmente se preocupa por, saber sus antecedentes... porque acordémonos que Chiapas es sumamente rico en culturas, en etnias... (GD Olga).

Las formas de representación del PC en el GD adoptaron la enunciación general de monumentos tradicionales, sitios arqueológicos y resaltó el interés por el vestuario, los tejidos, la comida. Casi no figuraron las formas de representación simbólica que caracteriza a la cultura de los pueblos originarios, así como sus conocimientos ancestrales sobre herbolaria, medicina, naturaleza, formas de organización para la convivencia y la ritualidad, la cosmovisión y cosmovivencia indígenas (Díaz-Couder, 1998), (Bonfil, 1997). Y tras ello la historia y el contexto que los envuelve. Dice Hilda:

...tratamos de que los chicos sepan de su Estado hay valiosas joyas...yo les digo, “miren chicos llevo videos”, llevé uno que conseguí por ahí en una feria de Chiapa de Corzo, donde está exac-

tamente la feria de Chiapa de Corzo y fuimos a las grutas con toda la escuela y ahí había videos de Chiapa de Corzo, de las zonas, los centros turísticos más famosos de Chiapas y me compré como tres de esos disquitos (GD Hilda).

La experiencia y necesidad del conocimiento sobre la HR y el PC le lleva a indagar y adquirir los materiales posibles para llenar vacíos institucionales pensando en la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. También aprovecha y busca en el espacio pluricultural en el que se desenvuelve. Continúa Hilda comentando al grupo:

...ellos traen sus apuntes a lo poco o mucho y comentan y dicen “a mi abuelita le contó su abuelita que estos trajes que hoy tenemos, nosotros no los teníamos, sino que cuando llegaron aquí a la ciudad real, ¿cómo dicen? ¿Simojovel? a Jovel, gracias, “cuando llegamos a Jovel” dice “la gente que venía tenía su vestuario diferente, pero llevaban a nuestras abuelitas, que eran muchachas, a trabajar y a nuestros papas o a nuestros tatarabuelitos y les ponían un traje”, y eso compañeros me quedó como una duda, donde decían que los trajes que ellos portan fue impuesta y que originalmente no era que ellos tenían esos trajes... (GD Hilda).

A pesar de desconocer algunos temas de historia regional, Hilda se abre al conocimiento histórico y patrimonial que le llega de la comunidad y su pasado. El contexto se vuelve una posibilidad dialogante de mutuo reconocimiento.

3.2.7 Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas

Para cerrar nuestro estudio interpretativo de las acciones de los profesores en torno a los sentidos construidos por los profesores en la enseñanza de la HR y el PC, se hicieron las siguientes preguntas:

En un contexto de globalización, pluriculturalidad y desigualdad social que vive SCLC ¿para qué enseñar HR y PC?

Responde Hilda:

...para saber que perteneces a; como un hijo cuando dices: yo pertenezco a la familia, yo tengo pertenencia, me ubico para eso primero; y segundo, para despertar la conciencia de los chicos, de valorar su entorno, de valorar su Estado, de ver que aquello que a lo mejor que no ha podido superarse, ellos tratar de superarlo y de despertar el interés por cuidar este patrimonio que bien así se llama la materia y también es eso, cuidar nuestro patrimonio. Y ¿por qué es importante? porque sí me intereso por conocer, por escribir acerca de mi comunidad, acerca de mi idioma, acerca de mi Estado, pues yo creo que sí es importante en secundaria, es un período en el que el chico puede, primero ubicarse y decir -ah sí sé donde estoy pisando, donde vivo-, y también despertar el interés, por ver más, hacia delante... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

La pertenencia, la conciencia, el valor y la conservación del entorno constituyen para Hilda el argumento del para qué enseñar HR y PC, con la idea de la superación y el respeto. A lo largo de su discurso ella pudo mostrar sus experiencias, preocupaciones, tareas que se ha fijado en la vida como profesora y madre de familia, unida a la comunidad, preocupada por lo que sucede a los jóvenes de su comunidad, con la invasión mediática, y su extrema pobreza. Las condiciones en que labora constituyen un reto que ella enfrenta diariamente desde su cosmovisión. Sin libros, materiales de apoyo, recursos económicos. La adversidad la vuelve contra sí misma y el sistema: ¿por qué?, ¿por qué no? no sabe la lengua pero se acerca a aprender, a comprender. No entiende muchas cosas de ellos pero les pregunta. Desconoce áreas de conocimiento histórico y del PC, pero busca como puede, se interroga, hay capacidad de

asombro. La hermenéutica contribuye a la posibilidad de comprender la acción como sentido y en contexto, mediante el lenguaje discursivo (Hernández, 2006).

Esta intervención de Hilda nos permite ordenar nuestras interpretaciones de los discursos de los profesores en tres ámbitos: la identidad o pertenencia, el rescate y la importancia del conocimiento o la historia para qué.

3.2.7.1 La identidad o pertenencia

La profesora Hilda trata de interpretar el sentido que tiene la AE, desde la construcción que ella hace a través de la asignatura de Geohistoria y PC:

...lo que quizá la materia -de alguna manera- es lo que he entendido busca, es que los chicos valoren lo que son, no sólo como seres humanos, sino también lo valiosos que somos al formar parte de una comunidad y tener una identidad propia... (GD Hilda).

Los elementos que proporciona Hilda para construir esta intención están dados en su historicidad, en su accionar cotidiano y su experiencia acumulada narrada principalmente en la entrevista que le hicimos, es decir en un sustento experiencial de labor en comunidades fundamentalmente indígenas y una intención respecto a los jóvenes con los cuales se relaciona en su contexto.

En la segunda pregunta generadora⁶⁷ en el GD Hilda da la siguiente respuesta: “para poder afianzar así como las bases y a los jóvenes, hacerles sentir así como lo siento yo, que digan ¿de dónde eres? Soy de Palenque. Y te dicen ¿de mero palenque? no, soy de una comunidad, de un ranchito...” (GD Hilda).

⁶⁷ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

El sentido que tendría entonces la enseñanza de la HR y el PC para Hilda radicaría en el sentimiento de pertenencia, de identidad con los orígenes, con la comunidad y localidad de donde se procede.

A su vez Olga explica con amplitud su respuesta a esta misma pregunta:

...para ir ampliando su identidad personal, el hecho de ir valorando su diversidad lingüística, su diversidad étnica, su diversidad cultural en sí, el hecho de sentirse parte de su espacio geográfico específico, de su barrio, por así llamarlo; el hecho de que sepa qué significa el nombre de su barrio, específicamente aquí en San Cristóbal. Cuxtitali ¿y qué significa eso? ...cada barrio tiene un nombre y tiene una labor específica, por ejemplo los de aquí de Santa Lucía, que le llaman los cueteros ¿y por qué los cueteros. Y los panaderos, los carpinteros y, una serie de labores, de artes, que cada barrio tiene y que al final de cuentas es parte de su identidad, de su identidad personal, su familia; creo que ese es el centro prácticamente de la AE. Para qué enseñar historia, para qué enseñar geografía de Chiapas, el centro fundamental considero que es eso: saber de dónde vengo, de qué cultura provengo... (GD Olga).

Olga extiende la identidad al ámbito de la diversidad cultural y al espacio geográfico cultural, especificando éste último concretamente al del barrio, donde -ejemplifica- se dieron algunos oficios (efectivamente en el siglo XVII y XVIII florecieron las especialidades entrelazadas con situaciones socioculturales muy propias del acontecer urbano sancristobalense), lo cual pudiera resultar más significativo si se le ubicara en el transcurrir histórico de la región y de SCLC, es decir, relacionando lo micro y lo macro, tomando distancia de la mirada folklórica y turística, y más cerca de los procesos investigativos y de la construcción del conocimiento histórico patrimonial. Por ello resulta fundamental el agregado interrogativo “de qué cultura provengo”, que amplía histórica y etnográficamente el concepto.

Ana considera que la enseñanza de la AE es:

....para que los jóvenes desarrollen y no pierdan el sentido de pertenecía, no solamente el sentido de pertenencia a su país, porque estamos hablando de manera general, sino el sentido de pertenencia a su Estado, a su región, a su comunidad, a su familia; o sea, empezamos desde la casa, su comunidad, su región, su Estado; entonces, el hecho de impartir AE, para mí el punto primordial y principal es que el joven no pierda y desarrolle su sentido de pertenencia... (GD Ana).

En este caso el aspecto emotivo da paso al *sentido* de pertenencia, que amplifica a las posibilidades del conocimiento y lo ubica en el contexto nacional, estatal, regional y comunitario lo cual se convierte en un reto que rebasa a la AE, pero convoca a un trabajo planteado por el propio proyecto curricular, el de la lectura transversal, por lo menos en el campo de las historias que se imparten en secundaria.

A lo del sentido de pertenencia agrega Ana: "...además del desarrollo al sentido de pertenecía, también a que valore todas las riquezas que hay en su Estado, en su comunidad, en la región en la que vive, ¿sí?" (GD Ana). Aquí Ana vuelve a remarcar lo dicho en torno a lo "bello", "hermoso", "rico" que se emplean para denominar al PC de la entidad, pero que poco agrega al para qué de la enseñanza de la AE, en términos patrimoniales.

Según Olga:

...creo que el sentido de la asignatura es ampliar mi identidad personal, valorar esa diversidad lingüística o diversidad cultural, étnica y que entra toda la cuestión de la vestimenta, lo que ya hemos señalado, se me hace súper interesante y es ir despertando el interés por conocer más, que a los chicos les guste más la asignatura y "ah pues, hójole yo no sabía que existían los mocayas" por así decirlo, o que los chiapas, los chiapanecas, perdón, los chiapanecas... hasta se ríen de la palabra chiapanecas como grupo étnico, ¿chiapanecas?, ¿no chiapanecos? no, chiapanecas. Entonces todas son cuestiones que surgen interesantes para ellos. (GD Olga).

Olga habla ahora en primera persona, para ampliar e incluirse en “mi identidad” (dice), lo cual resulta significativo donde el profesor también se asume y aprende junto a los alumnos. Además incluye a los valores, comprendiendo en ellos de inmediato a la diversidad cultural, lingüística y étnica, donde puede entrar la vestimenta (sostiene), y efectivamente este último componente podría verse a la luz de un criterio como el de la diversidad cultural, pero no solo. La propuesta de ella es despertar poco a poco el interés de los jóvenes por el conocimiento.

Hilda por su parte retorna al eje de la pregunta ¿para qué? y le da contexto:

...pero si tú dices, yo vengo de allá, del rancho Palastun en el municipio de Palenque, (donde) no hablábamos ninguna lengua más que “¿pa qué?”, “pa dónde”, porque así hablan mis padres. Ellos no tenían más que tercero de primaria, pero ahí crecimos, de ahí venimos y cuando les empiezo a compartir a mis alumnos y les digo, discúlpenme que ahora hable así, pero tenemos más (de) tabasqueños los palencanos que otro tono, y ese es el nuestro, les digo, y no quiero decir que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

En el fondo hay este reconocimiento humano de la identidad desde la historicidad de Hilda, que resulta muy contemporáneo ante las problemáticas que se viven hoy en el mundo globalizado y de la situación por la que atraviesa el país. Esta propuesta promueve al actor que encuentra una respuesta de acción aún ante una estructura institucional sólida, sorda e inamovible.

Las estructuras condicionan, presionan, canalizan, limitan, pero no determinan totalmente la actuación de los actores, en un contexto dado, el sujeto conserva un margen de libertad en la coyuntura, un espacio de posibilidades para la acción, para la creación de significaciones, para resignificar desde él en su situación concreta. El actor puede no tener conciencia de todo aque-

llo que lo afecta en sus procesos de acción. "...las acciones no están determinadas...es posible definir un espacio de posibilidad para la acción viable de los sujetos en la coyuntura, en donde dependiendo de sus significaciones opera la construcción de la decisión, (de la Garza, 2006: 32).

En otro momento de la entrevista Ana responde sobre el sentido de la enseñanza de la HR y el PC:

...para que uno entienda o se sienta parte de, para generar el sentido de pertenencia porque lo hemos estado perdiendo, como le decía, e observado que aquí ya en San Cristóbal ya casi hay más extranjeros que mismos chiapanecos. Veo el sentido de pertenencia, el que nos sintamos orgullosos de ser chiapanecos, que no nos avergoncemos de serlo, el que digamos que tenemos un pasado importante del cual somos parte y que no lo debemos perder... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

El sentido de pertenencia obliga en el caso de los profesores de SCLC a diferenciarse de los otros que en este caso son los que denominan "los extranjeros", lo cual lleva a la problemática planteada por Sen (Sen, 2007), Touraine (Touraine, 2005) y García Canclini (1999) del reconocimiento de pertenencia y de saber nombrar a los otros no como oposición, sino asumiendo la inclusión de la diferencia.

Olga reflexiona:

...yo considero como el hecho de respetar que somos parte de un estado rico en muchas cosas, en diversidad y cultura, rico en tradiciones y esto hace que yo me sienta realmente chiapaneca, que valore mi identidad, que valore mi familia, y que al final de cuentas el hecho de valorar significa querer a mi Estado y demostrarlo. Yo siempre he dicho a los chicos cuando es lunes que hacemos

homenaje y cantamos el himno a Chiapas y entonces les digo, “bueno, a ver, ahorita demostraremos que somos chiapanecos” ¿y cómo? ellos ya saben y entonces empiezan a cantar, el himno a Chiapas y así como que, con gusto, no porque te están viendo, porque te están obligando a cantarlo, o somos gachupines, les digo. (Olga, comunicación personal, 30 de mayo 2014).

En estos comentarios, Olga resalta el sentimiento, unido a la construcción de pertenencia y al valor de ser de aquí, de Chiapas, para ello ejemplifica la emoción de cantar el himno a Chiapas con gusto y diferenciarse ante el otro que en este caso son los “gachupines”, hoy extinguidos como representación del enemigo independentista. Esta construcción forma parte de la historia oficial regional que legitima el transcurrir onomástico del ideario dominante. Cfr. (González, 1980). La pertenencia requiere nuevamente de diferenciarse del otro que no somos nosotros para ser, aún cuando en este caso sea una idea que viene del pasado que se resignifica y marca límites con quien disienta de estas emociones. La historia romántica del siglo XIX ha tenido en México fuerte influencia que requiere preguntarse por su utilidad para la permanencia de la historia oficial y la continuidad y legitimidad del poder hegemónico en Chiapas, cfr. (Carretero, 2007).

En relación a la invasión mediática, para Olga el sentido tiende hacia las preguntas de la identidad:

...en ese sentido de reflexión dicen “no, pues no soy yo”, “y entonces ¿quién quieres ser?” y va esa cuestión de hacer una comparación de quién eres realmente, a dónde quieres ir, a dónde quieres llegar con toda esa situación que ves, -que personajes admiras de la televisión- y creo que es una tarea bastante difícil y empezamos desde la casa, desde nuestros hijos... (GD Olga).

Uno de los aspectos que llama continuamente la atención en la intervención de los docentes al referirse a la identidad son los cambios en la vestimenta de los jóvenes de sus escuelas.

las, las modas y las llamadas “extensiones” que a su manera de ver están irrumpiendo en el reconocimiento de la propia cultura. Hilda narra:

“¡Maestra! ¿por qué me prohíben que yo venga con la colita acá?” hay varios rebeldes, hay una niña que este año llegó con su aretito en el labio, su piercing, y le dije, ¿qué buscas con eso, qué nos quieres decir? explícame... (GD Hilda).

La búsqueda de identidades adquiere sentidos y significados, construidos en una compleja ciudad cosmopolita centro de una región real e imaginaria de relaciones e interrelaciones heredadas y creadas con profundos antecedentes históricos, espacio generado en esta investigación por las representaciones y acciones situadas de los profesores de la enseñanza de la HR y el PC, en cuyo desplazamiento descubren coyunturas de actuación autónomas para plantearse alternativas posibles de reflexionar y dialogar para el desarrollo de esa identidad, que ellos ven y han resignificado a través de la AE.

La dimensión simbólica constituye un nivel de análisis para comprender las disputas políticas y simbólicas en cuanto conforma un espacio por el reconocimiento de las representaciones de lo social. Cfr. (Bourdieu, 1990). Por ello resulta necesario superar la oposición entre la representación y la realidad, e incluir en lo real la representación de lo real. La subjetivación es el deseo de individuación. El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Todo ello constituye el núcleo en la construcción de sentido de la enseñanza de la HR y el PC.

3.2.7.2 El rescate

Otras reflexiones y respuestas a la pregunta de ¿Historia para qué? abarcaron el ámbito de lo que los profesores denominan “rescate”, que puede dimensionarse en el ámbito del conoci-

miento, de lo que no se conoce y está a punto de perderse o de lo que está o puede estar en el olvido. Sobre este aspecto Adulfo responde:

...para rescatar lo que pasó, para recordar lo que pasó; hay que darle esa comparación de lo pasado a lo que estamos viviendo ahorita o para el futuro, por eso es importante el rescate de la historia, porque muchas veces si nos damos cuenta, aquellos jóvenes no leen y por no leer pues prácticamente la parte histórica, no la comprende, no la entiende, entonces es importante el rescate de la historia en todo... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

La propuesta historiográfica de Ranke de *para saber lo que realmente pasó*, no está del todo presente en esta finalidad planteada por Adulfo, pero en la medida que se le plantea como eventos comparativos del presente, pasado-futuro, adquiere la resonancia de acontecimientos que pueden repetirse o por lo menos comparárseles, aún cuando entendemos que la historia no se repite y está muy lejos de presentar los mismos parámetros para una comparación experimental. Continúa Adulfo:

...recaltar el por qué vamos a estudiar historia: porque vamos a rescatar esos aspectos culturales desde su núcleo de origen para que ahora sí sigamos conservando ese aspecto histórico... ahora sí de su grupo étnico...si no se les enseña (a los jóvenes) lo que tenemos en Chiapas, prácticamente están perdiendo sus valores, está perdiendo ese rescate... (Adulfo, comunicación personal, 4 de noviembre de 2013).

La idea principal para Adulfo está en el rescate y lo que considera se está perdiendo. La propuesta del rescate se haya impresa en las finalidades de la enseñanza de la historia en el

para qué, sin que se explique en qué consiste esa posible pérdida, sólo cuando se indica en lo general al compararse con los problemas de la globalización y el impacto de los medios en los jóvenes. En sus construcciones sobre la importancia del pasado y sus manifestaciones actuales a través del PC difícilmente se observan las problemáticas generadas en el ejercicio de las políticas públicas (obras, asignaciones, proyectos, visiones), las acciones controversiales en la preservación, uso y función del PC por parte de funcionarios de instituciones oficiales (aún del INAH e INBA) y los programas de divulgación especialmente turísticos, como el de *Pueblo Mágico*, fuertemente influenciados por las perspectivas mercantiles y del espectáculo. No obstante, los profesores hacen reflexiones sobre la intervención de compañías transnacionales en el uso de los espacios patrimoniales con fines de lucro. En menor proporción figura la violación de los espacios sagrados de los pueblos indios a manos de esas empresas, particularmente las compañías mineras. Para Urbano:

...cuando empecé a dar historia de Chiapas, pues sí conocía a Chiapas, pero, históricamente yo no sabía, entonces empezar, me sirve para ir preparando... es importante, la naturaleza, el entorno y toda la cuestión de la biodiversidad de Chiapas, pero también es importante la cultura, nuestras tradiciones, o sea, para que nos tengamos pues ese respeto, porque, por ejemplo el himno a Chiapas lo cantamos, pero tiene su historia y en cada verso tiene un significado... (Urbano, comunicación personal, 30 de mayo de 2014).

El profesor Urbano relaciona la cultura, nuestras tradiciones, con el respeto. Y si efectivamente el conocimiento de la cultura tiene como uno de sus valores fundamentales el respeto al diferente, a los bienes de la nación, al patrimonio cultural, usado hoy para eventos mediáticos y espectáculos con grave deterioro en su conservación (Teotihuacán, Chichen Itzá, el

Fuerte de Guadalupe en Puebla). Otros elementos de identidad contruidos por los profesores, en su visión de la historia romántica y las emociones regionalistas, son el himno a Chiapas, junto a la marimba, la leyenda de El Sumidero, el vestido de chiapaneca, el Canto a Chiapas y otros íconos de la historia de bronce y la identidad mestiza. Estos temas forman parte de los contenidos de todos los libros de texto de HR y PC con enfoque oficial.

Por otro lado, la idea del rescate viene aparejada con otra: “se está perdiendo algo”, que en el caso del patrimonio cultural no deja ver explícitamente las distintas problemáticas por las que efectivamente atraviesa ese patrimonio, a veces desde las propias instituciones, la globalización, el consumo, el mercado, las políticas neoliberales, entre otras, a las cuales no hace referencia directamente el profesor. Así para Olga el sentido está en “...rescatar toda la riqueza natural y cultural que hay en nuestro Estado” (GD Olga). Mientras que para Ana la finalidad es: “...enseñarle al alumno lo que es el patrimonio cultural de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amen su Estado, que sepan que hay, este pluralidad, que hay muchos grupos étnicos y que son de mucha importancia...” (GD Ana).

Desde otra dimensión observamos como el para qué enseñar la pluralidad se concentra sólo en dar a conocer los grupos étnicos, que por supuesto son importantes, pero no se remiten a otros ámbitos de la historia, la interculturalidad y la convivencia, sólo se plantea la idea de pertenencia y amor al estado. Para Urbano: “...se ha perdido creo el enfoque... el enfoque hacia nuestro Estado...” (GD Urbano).

Adulfo busca sintetizar:

...para rescatar identidad cultural en Chiapas, no hay de otra, y nosotros somos esas personas que afortunadamente, bueno, impartimos la materia pero a la vez me imagino que los que impar-ten esa materia les gusta, les gusta porque claramente lo acaba de especificar, Hilda, que se pone el traje regional...se está identificando con esos grupos étnicos... (GD Adulfo).

El profesor Adulfo pone el acento en el rescate de la identidad cultural en la entidad, que requiere un conductor ante lo posible de perderse, asumiendo con beneplácito el papel del gremio que imparte la asignatura, el cual debe asumirse con emoción. Esta característica fue expresada por los docentes en la reunión del GD en diferentes momentos dado el tema y problemática que les ocupa compartir e impartir, muy cercanos a la piel y vivencias.

Adulfo comenta: "...debemos rescatar ese acervo cultural que nosotros queremos que los chavos lo vayan enriqueciendo, pero con la ayuda de nosotros, si nosotros no aportamos, no ayudamos, entonces por más que tengamos los mejores libros, no vamos a avanzar..." (GD Adulfo). De acuerdo con esta intervención se vuelve al planteamiento de los enseñantes y los aprendices.

3.2.7.3 El desarrollo desde la enseñanza de la HR y el PC

La reflexión en torno al desarrollo se manifestó especialmente en el GD en el contexto de la pregunta tres referida a: ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

El profesor Urbano plantea así la situación:

Yo siento que hablar de globalización es un tema bastante grande...de alguna forma ha impactado aquí en la ciudad, más en donde estamos trabajando, en todos los sentidos...la globalización es algo (que) nos está golpeando siempre... está actualizando con el mundo de las tecnologías, con el mundo del vestir, etcétera; entonces, bien decía la maestra, se rompe la conexión entre querer avanzar o querer retrasar (GD Urbano).

Estos cambios controversiales los considera el profesor en relación a lo que él ve sucede entre sus alumnos, situados más cerca de los medios, las modas y el consumo, que de la comunidad y la identidad. No obstante, ese desarrollo, piensa el profesor, puede ser canalizado de otra manera: "...está bien con la globalización, pero no perder de vista pues nuestra

identidad...” (GD Urbano). Establece así una diferencia importante al separar lo cultural de las modificaciones generales acaecidas con la globalización, que requiere reflexionarse en la perspectiva de la defensa ante la pretensión homogeneizadora.

La reflexión de Ana la lleva a cuestionar y ligar los intereses de organismos internacionales en el establecimiento de programas ambientales locales que responden a criterios políticos: “se están dejando llevar de la famosa OCDE... por cuestiones políticas...nos exigen cosas que nosotros todavía estamos en pañales...” (GD Ana). Entonces, a partir de esta perspectiva ambiental, la profesora Ana concluye que:

...toman en cuenta la globalización pero no toman en cuenta las necesidades y las cuestiones culturales, sociales, económicas. Aquí dice <en el programa> que la finalidad es el desarrollo personal y social del adolescente, pero en realidad no va a contribuir a una identidad... (GD Ana).

La perspectiva de la identidad le hace ver a Ana el requerimiento de la participación de los profesores que tienen ya experiencia en la enseñanza de la HR y el PC, los que han vivido tantos cambios de la asignatura, para exigir “se tome en cuenta la identidad”, lo cual resulta altamente significativo ante un estado de derecho que reconoce tal necesidad, pero realmente le interesa una identidad nacional única y homogénea. En este contexto adquiere sentido la enseñanza de la HR y el PC en torno al desarrollo local al plantearse como demanda y exigencia de los profesores de AE de las comunidades, barrios y colonias de SCLC la conformación de la identidad a partir de sus alumnos, escuelas y comunidades, relacionándola con las problemáticas nacionales.

...existe la posibilidad de contextualizar medianamente el currículum y promover su descentralización en atención a las características culturales que definen a una escuela (principio de la

pertinencia curricular), las capacidades a nivel de los establecimientos para la construcción efectiva de planes y programas que cumplan con tales orientaciones todavía son incipientes y en muchos casos nulas, debido a factores como la falta de preparación del profesorado; los recursos necesarios; la disposición... (Poblete, 2009: 7).

La relación de la escuela con la comunidad en Chiapas se restringe a la del profesor con los padres de familia, es decir desde la mirada de los propios problemas educativos sin situar la enseñanza en el contexto sociocultural en el que se ubica. Esta tradicional mirada tiene como resultado el desapego del docente al espacio donde se generan los significados y sentidos de la enseñanza. Esta situación se problematiza aún más con la cadena de cambios y el interés de los profesores, según derechos sindicales, de moverse de sus escuelas y zonas año con año, manifestándose el desapego de los docentes a la escuela y comunidad a la que llegan.

Estas características más otras -propias del sistema político mexicano- que deterioran la relación docente fueron señaladas en el contexto de los Diálogos de San Andrés (1995), donde los zapatistas hicieron observaciones muy fuertes a las prácticas de los profesores en sus localidades como el no conocer a la comunidad; no respetar las tradiciones, vestuario y ritualidades; no permitir la palabra en lengua indígena; llegar lunes y salir el fin de semana; y otras más. En todo ello puede verse con mayor claridad como la escuela ha desarrollado sus barreras para no permitir la interrelación con la comunidad en que se inscribe, lo cual resulta particularmente serio cuando este contexto es pluricultural, donde el profesor formado en una cultura occidental labora con niños de diferentes lenguas, tradiciones, costumbres, cosmovisiones y cosmovivencias⁶⁸. La escuela requiere de un cambio educativo. Cfr. (Blase, 2001), (Fullan, 2002), (Gines, 2004), (Marchesi, 2009), (Pérez Gómez, 1995), (Pérez Gómez, 2004) .

La profesora Ana remite la identidad al desarrollo personal y social del alumno, con base en experiencias y su realidad, cuestión que resulta también significativa pues está hablando desde la pluriculturalidad vivencial, de lo que vive a diario con los jóvenes en el municipio de SCLC. A ello agrega su preocupación por ese desarrollo en relación a los problemas que vive la ciudad coleta ante su crecimiento y problemas de intolerancia.

Para Hilda la problemática del desarrollo regional va asociada a la propuesta globalizadora:

...reconocernos como un ciudadano, no sólo un ciudadano del mundo como algunos dicen, sino como un ciudadano con identidad propia, como un ciudadano que sepa quién es y no un ciudadano que esté como, como buscando quién quiere ser, como un ciudadano que como, que sepa que él vale, no por lo que le digan que se tenga que poner, o qué quitar (Hilda, comunicación personal, 31 de octubre de 2014).

Adulfo se interroga:

¿Qué se tiene que hacer en lo sucesivo? Pues simplemente estas reuniones (se refiere a las reflexiones del GD) que tengamos para ahora sí aportar todo lo que a nosotros nos interese, ahora sí, rescatar la cuestión cultural de Chiapas porque de lo contrario si ustedes se dan cuenta, cada día se está perdiendo más espacios... (GD Adulfo).

⁶⁸ Sobre esto cabe recordar algunos rasgos del punto 5 del Pronunciamiento conjunto de los Acuerdos de San Andrés (1995), pese a no haber cumplido el gobierno Federal de elevarlos a rango constitucional: "...el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo... el Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación". (EZLN-Gobierno Federal, 1996). En los hechos las propias comunidades zapatistas han construido su proyecto educativo de manera autónoma.

La propuesta de reflexionar colectivamente desde la enseñanza de la HR y el PC en torno a la identidad cultural en un contexto específico, abre perspectivas para dialogar entorno a las problemáticas y condiciones de una interculturalidad bidireccional, en incluir la diferencia como parte del proceso de construcción del diálogo y la armonía, sería pensar en el necesario cambio escolar para el desarrollo regional y local incluyente, pacífico y tolerante.

En esta perspectiva es de suma importancia mirar el camino seguido por las comunidades zapatistas en sus procesos de desarrollo educativos desde ellos y la construcción de los caracoles. Así como repensar la enseñanza de la HR y el PC como vía de comprensión de los otros y nosotros mismos, plantear un currículum integrado para la convivencia y el desarrollo de todos, pensando en la inclusión de la diferencia. Plantear el desarrollo regional en este sentido sería abrir el marco de posibilidades a partir de las comunidades, en un sentido historiográfico y de la enseñanza de la historia.

La conciencia ciudadana democrática se favorece con el desarrollo del pensamiento social crítico y creativo. (...) la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia ha de favorecer la educación ciudadana del alumnado para que asuma los valores democráticos y aprenda a participar en la vida colectiva por medio de proyectos de cooperación en su entorno (Currículo de Ciencias sociales, geografía e historia para la enseñanza secundaria obligatoria aprobado por el Gobierno catalán en 2007, citado en Pagès, 2011: 178).

Hilda expresa la aceptación y recuperación de la pluriculturalidad de la comunidad donde se ubica la escuela. Es decir, toma en cuenta un proceso de resignificación del contexto donde realiza su enseñanza del PC. El sentido de su enseñanza adquiere la identificación con el otro.

...yo trabajé con en esas comunidades, con materiales y con... los chicos dibujaban, a veces sacábamos de ahí mismo como era la población, cuál era la cuestión esta del medio ambiente, la geografía, qué recursos naturales teníamos ahí cerca de donde estaba la escuela; entonces uno empieza como a meterse más en su entorno. (GD Hilda).

3.2.7.4 La importancia del conocimiento ¿historia para qué?

¿Para qué la enseñanza de la HR y el PC? Contesta Hilda:

...enseñar historia es traer de allá, de donde vienen, saber que eso es valioso y que todavía lo pueden conservar dentro de sí, porque lo tienen en su sangre, eso les digo yo mucho, que eso lo traen ahí y que esa historia de sus comunidades, esa historia de sus familias, de sus ancestros, de todo lo que vemos a través de las culturas y demás, les digo, hoy sigue siendo eso histórico ¿por qué? porque ha dejado huellas, es tan valioso que el mundo entero quiere conocer las zonas arqueológicas, todo lo que han dejado los antepasados de ellos y entonces les digo, no tenemos por qué decir hoy que eso no es valioso; para mí, la finalidad es que ellos reconozcan de dónde vienen, sus raíces y cuán valiosos son y cuán importante es que pudieran seguir conservando su cultura; reconocerse como un ser, como un individuo que tiene un papel que hacer hoy, pero sin necesidad de dejarnos influenciar y cambiar por lo que otros quieran... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

En el fondo del sentido de su enseñanza está el encuentro y reconocimiento del sujeto, la finalidad la ubica entonces en el conocimiento del pasado y las posibilidades de construcción actual. Es real que ante la magnitud y complejidad de las problemáticas contemporáneas el sentido solo de pertenencia no resuelve totalmente el asunto del para qué de la enseñanza de la HR y el PC, pues se necesita una mayor formación histórica, patrimonial y cultural, pero

para lo cual Hilda sí está dispuesta a asumir un compromiso, pues resulta de vital importancia no exclusivamente por lo académico.

Continúa Hilda:

...yo creo que un pueblo que se prepara, un pueblo que lee, un pueblo que indaga, que pregunta, es un pueblo que está deseoso de saber. En secundaria o en el nivel que sea, siempre uno dice -¿y para qué me va a servir esto en la vida? ¿Para qué quiero yo historia?- es importante historia porque yo creo que muchas situaciones que se han dado en el presente, repito, tienen su antecedente más atrás, y hay una explicación de lo que hoy somos, de lo que hoy pensamos, de cómo vivimos, que está acá atrás. Entonces, la historia nos sirve para eso, para poder como tener una razón en el presente de lo que ha pasado con nuestro Estado. ¿Cuál es la razón de enseñar historia? bueno, porque no somos un producto del hoy y ya, aquí nací y aquí voy a crecer, sino que nosotros debemos de saber qué pasó y nos da una explicación como más fundamentada, decir ok, esto sucedió en el pasado y por eso estamos viviendo así. La historia sí tiene esa razón, nos explica y nos impulsa a ver un futuro, sino igual pues mejor... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Esta valoración y ubicación de la historia en la vida que transcurre le devuelve a Hilda la razón de ser en este mundo. El pasado nos persigue pero también nos construye. Existe la posibilidad de plantearse otro tipo de historia fuera de los cánones de la historia de bronce, pero hay que generarla, junto a la comunidad, la indagación, la búsqueda con otros colegas.

Agrega Ana:

...aquí lo que nos importa es que ellos entiendan qué pasó, por qué pasó, qué consecuencias hay, comparar el pasado y el presente. A través del estudio del pasado, se dan cuenta que parte del

presente tiene mucho que ver, son algunas de las consecuencias; o sea, todo eso a ellos es más importante. (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

La respuesta de Ana va unida a su preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos en su comunidad, y de la necesidad de comparar el presente con el pasado, el impacto que se manifiesta hoy, interpretación que busca romper con la historia de bronce y se acerca a la comunidad para resignificar el presente. Continúa Ana:

...les decimos, pregunten con sus abuelitos, con sus tíos, con la gente de la comunidad, los adultos, cómo era antes, cómo se comportaban, de qué se alimentaban... o de sus usos y costumbres... y analizan el por qué de su presente pero también se les hace que ellos tomen conciencia y hagan un análisis de cómo podrá ser su futuro, en base a las cuestiones de sus tradiciones, hábitos, costumbres, de todo ese patrimonio cultural que existe actualmente; si en un futuro será que se le va a tomar mucha importancia, si van a estar interesadas en saber sobre las cuestiones culturales... (Ana, comunicación personal, 19 de diciembre de 2013).

Según Hilda:

Yo siento que en los chicos sí hay esa sensibilidad como de retomar su cultura, sus tradiciones, sus usos y de cómo de darle ese valor que realmente tiene; pero cuando nosotros platicamos y debemos decir –esto es histórico, y la historia tiene que cambiar- y en nosotros está la posibilidad de hacerlo, al empaparnos de esta materia, es motivar precisamente a que ellos puedan cambiar sin perder lo que originalmente son como cultura, como pueblo indígena... yo creo que es reconocernos como un ciudadano, no sólo un ciudadano del mundo como algunos dicen, sino como un ciudadano con identidad propia, como un ciudadano que sepa quién es y no un ciudadano que esté como buscando

quién quiere ser, que sepa que él vale, no por lo que le digan que se tenga que poner, o qué quitar, o que deja de ser, por ejemplo su idioma... (Hilda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013).

Las representaciones de su realidad le llevan a Hilda a considerar la posibilidad de una alternativa desde su historicidad: un ciudadano con identidad propia. De esta manera puede comprenderse la necesidad sentida por ella y las acciones que realiza con sus alumnos en viajes de estudio, visitas a museos y espacios naturales. Dice Hilda: "...donde los alumnos necesitarán salir a las cascadas de Corralito, a Yaxchilán o a Bonampak...y esto porque estamos viendo el tema de los vestigios y la arqueología de nuestro Estado, las riquezas y el patrimonio... y eso nos sirve" (GD Hilda). Todo ello desarrollado a pesar de los casi nulos apoyos y los requerimientos administrativos institucionales. Ante ello Hilda busca salidas:

...y me sirve como un pretexto sano para poner en mi oficio, de sacar ese año a mi grupo de primer año y decir: "basado en AE en patrimonio y geohistoria de Chiapas..." y sí le ponemos de Chiapas; donde los alumnos necesitaran salir... porque estamos viendo el tema de... (GD Hilda).

Difícil se convierte la enseñanza de la HR y el PC sin la visita y estudio de los testimonios directos de esa historia. Los impedimentos oficiales para que los alumnos puedan salir a visitas de museos y sitios arqueológicos acentuaron las trabas y obstáculos para la enseñanza y la experiencia.

Ana considera:

...que se deben saber su historia y todo, pero para desarrollar ese sentido de pertenencia se tienen que desarrollar también o poner en práctica los valores y el hecho de que conozca la historia de su Estado, o sea, el hecho de decir "pertenezco a" implica conocer muchas cosas acerca de

su Estado, su historia, todo lo que es su pasado, su presente que tiene relación con su pasado, su futuro, y el hecho de conocer la geografía de su Estado porque si no conoce todo eso pues no va a desarrollar ese sentido de pertenencia y va a estar como incierto... (GD Ana).

En esta intervención Ana pone de relieve dos situaciones que habían venido prevaleciendo entre líneas: el de los valores y el conocimiento. Pertenecer implica entonces conocer y valorar el pasado y poner en relación el presente y futuro. No es sólo el conocimiento del espacio, se requiere el tiempo, la historia de esa pertenencia. Hilda trata de sintetizar:

...entonces por qué es importante, no me quiero ya más ir para otro lado, para qué impartir, para poder afianzarlos como individuos y como esa parte de un estado que eres, el ser humano, por eso para mí es importante, que rescatemos la AE, a Chiapas. (GD Hilda).

La reafirmación del para qué de la AE, estaría entonces según Hilda en el afianzar al individuo como ser humano.



Catedral de SCLC

CONCLUSIONES

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

CONCLUSIONES

Las articulaciones entre las estructuras institucionales, las subjetividades de los actores y las acciones sociales de estos en la enseñanza de la HR y el PC, son diversas y dependen de múltiples factores relacionadas con su experiencia de vida, su formación valorativa, el contexto histórico socio-cultural y la situación que se genera en la implementación de los ordenamientos del poder hegemónico e institucional en el seno de una comunidad pluricultural concreta, donde la acción se construye en las condiciones específicas de relaciones sociales, recursos materiales y simbólicos impuestos, reproducidos, heredados o creados en interrelación con diferentes rasgos de la cultura. Sin embargo, no hay determinaciones, en la medida que los sujetos en su praxis reflexionan, reinterpretan y obran al hallar un ámbito o intersticio o coyuntura de actuación relativamente autónoma, abierto ante la incongruencia institucional, el peso de la desigualdad e historicidad de la región frente a disposiciones emergentes de organismos centrales de decisión y pese a la representación oficial que tienen los docentes de la historia, que si bien representan límites de actuación, el contexto presiona a resolver, resignificando, desde la experiencia de vida y la necesidad del conocimiento, para la comprensión, el diálogo y la inclusión. Un espacio de posibilidades para la acción, la creación de significaciones, la resignificación desde ellos en su situación concreta y la conciencia se abre. En esta perspectiva el campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos es heterogéneo y complejo y el acto de interpretar nos remite a la contextualización. Así, la comprensión es el resultado de esa contextualización.

La atribución del sentido no queda agotada en los motivos para la acción de los sujetos que actúan, los motivos son a su vez signos a interpretarse en articulación con las estructuras, el mundo de vida de los actores y el contexto concreto de la acción social, dando paso a la

subjetividad, la reflexión y la praxis, posibles de interpretar a partir del proceso de explicación de sus acciones. El componente subjetivo de la acción, la significación subjetiva del sujeto es lo que conforma el “sentido” de su acción, la cual conlleva un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación que los sujetos dan a su propio actuar. Toda relación social tiene un componente simbólico pero no se reduce a ello, implica también la movilización de recursos económicos, políticos o culturales. Resulta fundamental penetrar en el funcionamiento del habitus, donde el sujeto en un contexto específico tiene posibilidades de resignificación y actuación ante la dominancia de las estructuras objetivas de los campos y subjetivas de ese habitus, lo cual permite profundizar en el proceso de dar sentido a su acción social.

La representación, reinterpretación o reformulación de las condiciones ideológicas, materiales, del contexto sociocultural y de los escasos o nulos recursos proporcionados por las instituciones (formación, programas, textos, material de apoyo), conforman un espacio simbólico de posibilidades de actuación, de resistencia, adecuación, adopción o conformidad, que asumen los profesores cotidianamente ante las disposiciones, supervisión e imposiciones de la estructura educativa vertical, administrativa y burocrática central y los enfoques oficiales para comprender la historia. Ello adquiere sentido en los contextos específicos de la enseñanza de la HR y el PC en el municipio de SCLC, en la vida diaria de la escuela y la comunidad, al plantearse y estructurar una visión de la HR y el PC cuyo fondo está en la construcción que los profesores hacen, piensan, aprecian, perciben de la identidad, proveniente de sus experiencias de vida docente, familiar y, relativamente, de su formación, por ello mismo distintas, en un entramado complejo, social, histórico y cultural, que les lleva a intervenir y crear posibilidades de actuación en un campo compartido, regionalizado, simbólico y real. Donde se decide el sentido de la enseñanza, de la identidad, las hegemonías y programas políticos.

Los profesores de la AE otorgaron a la respuesta de ¿para qué enseñar HR y PC? una proximidad relacionada con la identidad, porque “se están perdiendo los valores”. Ello manifiesta una apertura de sentidos, significados, valoraciones, opciones de posibilidades y alternativas a su enseñanza ante la estructura institucional educativa, los rostros de la globalización y la pluriculturalidad, en su contexto cultural e histórico de actividad real, desde su experiencia. El componente subjetivo de la acción, es decir la significación creada por los actores es lo que conforma el “sentido” de su acción. Esta acción de la enseñanza de HR y PC supone significación, sentido, lleva consigo un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación que los profesores dan a su actuar en la enseñanza.

Ante las diversas expresiones y problemáticas de la globalización, los profesores ubican el desarrollo en relación a sus alumnos y la influencia que sobre ellos tienen los medios, generando cambios continuos en los últimos años especialmente en la lengua, el vestido, la moda, los aparatos digitalizados, los intereses y comportamiento de los jóvenes en un contexto pluricultural excluido de las perspectivas institucionales, pero incorporados a los eslabones del subempleo, desempleo y trabajos migratorios, según logramos interpretar de los comentarios y entrevistas de los profesores.

La influencia de los medios entre los jóvenes que atienden es determinante en su consumismo, modas, alimentación, sentido de lo efímero, fines, pero varían en relación al círculo en el que se ubican, por la situación sociocultural y lingüística establecida en ese espacio comunitario. El acceso de los jóvenes a las nuevas tecnologías son restringidas mayormente en los círculos externos. Pero a donde sí llegan los medios televisivos tradicionales monopólicos mexicanos. A medida que se avanza hacia el centro hay incremento en el uso de celulares e internet con un uso fundamentalmente distractivo que acentúan –sostienen los profesores- la desvalorización de la historia y del patrimonio cultural, la “pérdida de identidad”.

En este marco de tensiones los actores encuentran rasgos, lugares, intersticios, una coyuntura de relativa actuación autónoma, espacios de decisión y acción desde ellos (desde su propia historicidad) para la enseñanza de la HR y el PC.

En este ámbito se hayan limitados y/o circunscritos temporalmente por las pautas de enseñanza tradicional de la historia y el alcance y conocimientos acumulados y los nuevos generados a partir de las vivencias y propiedades del contexto sociocultural en que se desenvuelven, lo cual abre una alternativa a la creatividad y resignificación, a la diversidad de posibilidades y encuentros para el cambio y el desarrollo, al colocar en el centro a los sujetos, su formación actualizada en contexto –micro y macro- y la praxis reflexiva compartida en la enseñanza de la HR y el PC en la situación en la que se produce.

Los profesores hablan y buscan en sus acciones la formación de la identidad desde la cultura y la localidad, cuestión que eventualmente pudiera tensionarse frente al proyecto de identidad nacional, pues los docentes se hayan enmarcados por el tipo de historia oficial heredada, el proyecto liberal del estado-nación, el folklorismo, la historia regional hegemónica de los cronistas oficiales.

La historia de los grandes hombres de la región, localidad, cabecera o municipio -propuesta en programas y libros de texto de la AE-, excluyen a otros actores como la comunidad, los grupos sociales, los indígenas, las mujeres. Para estos documentos institucionales, los pueblos originarios actuales son pueblos sin historia. Son descritos a través de una supuesta lente etnográfica y/o folklórica. En el mejor de los casos existieron en tiempos prehispánicos. Fueron constructores de grandes culturas hoy desaparecidas.

Otra tensión está marcada por la ausencia, la privación, la carencia, de textos, manuales, guías, formación, materiales de apoyo, medios audiovisuales, tecnología, infraestructura. Lo inexistente pero necesario. Lo que flota a diario al momento de la acción es sustituido por la

herencia de las copias de un libro -que se tuvo alguna vez- de profesor en profesor, pues la solidaridad se impone ante tanta vaciedad; o la reventa sin fines de lucro de los libros de una generación a otra de alumnos; o la existencia de textos sólo para alumnos, pues pareciera no existir la necesidad del docente ante la autoridad educativa, tal que se ve obligado a pedírselo prestado para prepara su clase; o la inexistencia definitiva de ellos y de todo lo necesario para hacer posible la enseñanza.

Los libros de texto de CHET y PC de Chiapas no son producidos por la SE estatal, pero aparecen adaptados a las características y contenidos de los programas diseñados por ella. El propio vacío institucional en la generación de estos materiales da cabida a la adquisición de los textos producidos por particulares de parte de alumnos y maestros que tienen la posibilidad económica de hacerlo. En la mayoría de escuelas de SCLC no disponen de estos materiales, a veces ni siquiera el docente.

En el país fue construida la identidad sobre la base del estado-nación. En la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas la acción de los profesores se ve condicionada en esa perspectiva, reproducida ahora en los programas y textos regionales oficiales, a través del transcurrir del calendario cívico cultural y en la herencia de su propia formación docente según el tipo de historia oficial recibida. Desde esta lectura social impuesta se acentúa regionalmente el pertenecer a un lugar, pero particularmente el ser del estado, de Chiapas. Ser chiapaneco redundante en la construcción de un imaginario mestizo adquiriendo un valor a veces tan acentuado que elimina la alteridad, la pluriculturalidad, el reconocimiento del otro (indígena, mujer, migrante, disidente político, inconforme, de otras preferencias sexuales). Este ser chiapaneco construido en diferentes espacios incluyendo los áulicos aparece identificado con ciertos rasgos culturales e históricos únicos y homogéneos, valorados por los grupos hegemónicos de poder regional, eliminando la posibilidad del diálogo intercultural, interno

y externo. Los “otros” son invisibilizados. Asunto canalizado, usado y alentado con mayor o menor énfasis por el poder público y los medios locales, especialmente cuando está de por medio o en riesgo la legitimidad de la hegemonía. La escuela y la enseñanza de la HR y del PC en la medida que encuadran sus acciones en el marco de la historia de bronce contribuyen a ello.

En la enseñanza de la HR y el PC cuenta mucho la experiencia vivida en la entidad, el vivir directamente el PC, los viajes de estudio, la mirada presencial. Pese a que esto pueda tener a veces la limitación de la mirada turística o del currículum aditivo folklorizado, es innegable la necesidad de ello. Por otro lado, la defensa de lo propio frente a lo externo, extraño o “extranjero” puede conllevar también la intolerancia hacia “los otros”, cuestión que se presenta en los extremos del chauvinismo chiapaneco o de los llamados “auténticos coletos”. Indudablemente que esta situación representa un obstáculo para una nueva relación con los pueblos originarios y el desarrollo de la interculturalidad bidireccional, que representaría una posibilidad del desarrollo en esta región. En el caso de Chiapas y SCLC la no aceptación de los otros y las expresiones de intolerancia tienen historia, lo cual no fortalece la perspectiva de un desarrollo pacífico dentro de las diferencias, al no reconocer la determinación de lo identitario en el camino del diálogo y encuentro con el otro.

El espacio de sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas se genera en una complejidad histórico-cultural de la región Altos-sede SCLC, resignificada en la acción social de los docentes ante sus alumnos y las comunidades, en un contexto de globalización y pluriculturalidad.

Sus vivencias respecto a sus alumnos y el contexto, dependiendo del círculo en el cual se ubican, evidencian una búsqueda permanente sobre el cómo resolver lo que les corresponde en la enseñanza de la AE.

En las entrevistas y en el grupo focal, los profesores expresan de inicio las diferentes tensiones e incertidumbres generadas ante la ausencia de orientaciones institucionales. Así, ellos asumen como pueden la ausencia de un programa “estable”, la carencia de libro de texto para el profesor y el alumno, la falta de materiales de apoyo, la necesidad de una formación para impartir la asignatura, más allá de los cursos eventuales recibidos.

Emergen claras las reconvenciones y giros que necesita hacer el docente para impartir la asignatura de la cual no hay una orientación precisa. También se desdibujan ciertos grados de supervisión o vigilancia que lejos de contribuir a la construcción de una perspectiva académica, cultural, histórica e identitaria planteada en los propios documentos institucionales de la SEP federal y local-, se restringe a la inspección, supervisión y registro administrativo, al vigilar y castigar.

Adherente a esas situaciones, los profesores expresan las graves carencias de sus alumnos, no sólo de materiales para la escuela, sino en cuestiones básicas de alimentación, vivienda y empleo, agudizándose en el cuarto y tercer círculo de escuelas, lo cual condiciona la enseñanza y le da una variabilidad a su sentido y significación.

La historia reciente de las comunidades y colonias periféricas de nuevos migrantes fundamentalmente indígenas o la más antigua de los barrios y centro de la ciudad, le imprimen a la enseñanza características de necesidad pluricultural e intercultural, no resuelta aún.

A la marginación extrema, el consumismo y el deterioro de identidad de los jóvenes alumnos, se agrega un reto: la pluriculturalidad, la convivencia diaria con otras culturas que para los profesores resulta difícil de resolver, pues no hablan la lengua y desconocen la cosmovisión de los otros.

Actualmente existe el diseño de seis programas de la AE de Chiapas normativamente aprobados y registrados en el Catálogo Nacional de Programas de la AE en 2010. A los cuales

debe agregarse uno que se encuentra en proceso de regularización pero ya se está ejecutando en algunas escuelas por instrucciones oficiales. Para los docentes, sin embargo, todo ello es relativamente incierto, pues hay una separación entre la normatividad y la ejecución de esos programas, en la medida que ellos han impartido la AE antes o después del registro oficial, con esos u otros nombres anteriores que no coinciden necesariamente con los institucionales.

Los procesos de elaboración, difusión, ejecución, evaluación, dictaminación y ejecución de programas aparecen distribuidos en distintas instancias administrativas responsables, desde la SEP federal y de la entidad hasta los directores y profesores de la AE, a través de equipos conformados en diferentes niveles del ámbito federal, estatal, regional y hasta de zona, pero el resultado es la falta de concordancia entre lo que se propone -especialmente en los documentos sobre la descentralización del programa- y la opinión de los profesores con base en sus experiencias.

Los profesores manifiestan incertidumbre ante la ausencia de un programa que ellos denominan “estable” (comparándolo con los de ciencias naturales), pues son 13 los cambios de asignatura habidos en los últimos 12 años -ante los cuales expresan desconocimiento de la razón de ello- pues no hay evaluación de sus alcances y resultados.

El aprendizaje empírico de cada uno de ellos ante la falta de orientación programática y documental, las continuas adecuaciones y los recursos que emplearon para desarrollar e impartir esa enseñanza, les ha obligado a conseguir sus fuentes, documentos, imágenes, textos, copias. Esta experiencia les ha llevado a identificarse con una perspectiva programática relacionada con la historia, la geografía y el PC de Chiapas, que hoy reivindican de manera abierta y organizada las secundarias técnicas de la entidad. Organización alterna y paralela de los docentes que imparten la AE en las secundarias técnicas de esta zona escolar en SCLC, con fines académicos y propositivos.

La tensión institucional aparece manifiesta en la imposición de programas según el gobierno en turno, la vigilancia o supervisión, la instrucción de ordenamientos, la rendición de informes, generándole una característica a la enseñanza de la HR y el PC de resistencia y encubierta, donde emergen los parámetros de la autonomía relativa según logre el profesor asumir el reto de la invención y del contexto.

Con el nuevo programa relacionado con ERA sienten los profesores representa una nueva imposición ejercida por el tipo de partido que ganó la gubernatura. No obstante, las secundarias técnicas a través de su asamblea de Academia Estatal, decide impartir PC de Chiapas en el ciclo 2014-15, y avanza mediante una comisión a elaborar un programa sobre Geografía, Historia y PC de Chiapas, esperan proponerlo a principios del siguiente ciclo escolar.

En este contexto de necesidades, carencias y ausencias, más la complejidad que le agrega la pluriculturalidad de la región, con la supervivencia relativa de las culturas ancestrales, especialmente en el cuarto círculo y la penetrante influencia de la globalización a través de los medios, la importancia y sentido de la historia y el patrimonio cultural de Chiapas, adquiere un rango de relatividad circunstancial cotidiana para alumnos y profesores, frente a las privilegiadas asignaturas de español y matemáticas, formalizadas hasta el grado de la evaluación de pruebas estandarizadas promovidas desde organismos transnacionales dependientes del gran mundo como la OCDE.

La enseñanza de la HR y del PC, la construida desde la localidad y la comunidad especialmente por Hilda, la vivida desde acá, desde la relación con los otros, en la comunidad, entra en controversia con lo dispuesto de la historia hegemónica regional oficial, vista a través de las estructuras del sistema educativo que reproducen o resignifican en los programas locales la historia de los grandes personajes, el imaginario y cronología de la historia patria, la identidad nacional y el proyecto del estado-nación liberal.

Esto no aparece muy claro y consciente entre todos los actores. Algunos de ellos incluso reproducen simbólicamente esa arbitrariedad, pero hay respuesta desde ellos, desde sus iniciativas conformadas en su interioridad subjetiva construida en la experiencia, que emergen en intersticios de posibilidades y coyunturas generadas entre la inercia y controversia institucional.

Los permanentes cambios de asignatura, hasta donde observan los profesores, echan abajo todo esquema de planeación, restableciendo la improvisación. La ausencia de evaluación de las experiencias tenidas de las diferentes AE para mejorar lo nuevo, la falta de orientaciones programáticas y de materiales para llevarla a efecto la enseñanza, entre otras problemáticas, tienen como corolario la incertidumbre y la búsqueda de alternativas individuales de los profesores, pues no alcanzan a explicarse los argumentos esgrimidos para la toma de decisiones que transcurren lejos de sus aulas y la ausencia de perspectivas precisas.

La experiencia les ha dotado de un corpus de temas y problemas a tratar ante esa ausencia de formación y de programa. Cada espacio donde han estado les ha brindado esa posibilidad de leer desde ellos desde sus experiencias.

Los profesores tienen en mente cuando hablan del sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas de que se está perdiendo los valores y se remiten a la identidad.

Esta insistencia de los profesores de la AE en la identidad y lo que “está en riesgo” se ve relacionada con los asuntos que ellos contemplan conforman el controversial desarrollo o no de una ciudad cosmopolita como lo es hoy SCLC, ello construye un sentido ante la diversidad de problemas que vive la región Altos-sede SCLC en la enseñanza de la HR y el PC, al confluir una diversidad de expresiones y manifestaciones de distintas culturas, en un ambiente globalizador y espacio no formado para la tolerancia y la interculturalidad. Su reafirmación de quiénes son y de dónde vienen, hayan su lugar en este espacio pluricultural, en su labor cotidiana, en su accionar docente, en las finalidades que establecen en su enseñanza.

La idea del rescate viene aparejada entonces con la construcción de que se está perdiendo algo, por lo cual fundamentalmente debe recordarse en el aula. En el caso del patrimonio cultural tendría la implicación de invisibilizar las distintas problemáticas por las que efectivamente atraviesa ese patrimonio desde las propias instituciones, la globalización, el consumo, el mercado, la diversión, las políticas neoliberales, entre otras.

También conlleva el desconocimiento de los significados y contextos de sus objetos; de las tareas para la preservación de ese patrimonio, de los distintos procesos requeridos para su conocimiento y permanencia por parte de especialistas en: investigación, catalogación, registro, legislación, restauración, preservación, promoción y difusión. El PC inmaterial adquiere un mayor daño y distorsión, pues a lo anterior habrá de agregar su folklorización por parte de los programas, los libros de texto, el calendario cívico escolar, los “bailes, comidas y trajes regionales” y las concepciones tradicionales de los docentes sobre los pueblos originarios.

La escalada actual de mercantilización del PC lleva constantemente a la problemática acerca del uso y los beneficiarios reales de su explotación, particularmente cuando hablamos de los proyectos turísticos, nacidos desde la mirada del usufructo y la ganancia económica de particulares y grandes consorcios. Los proyectos emergentes de “pueblo mágico”, las “maravillas del mundo”, el “turismo cultural” quedan encuadrados en esa perspectiva. Ante ello no todos los docentes asumieron observaciones críticas.

Los profesores adoptan de manera específica y personal una concepción y significación sobre el programa y los apoyos documentales (como el libro de texto) que logran adquirir, girando siempre en torno a una construcción de la HR y el PC de Chiapas creados por ellos.

Resaltan de manera significativa en sus intervenciones una multiplicidad de opciones según los contextos en los cuales se desenvuelven y su experiencia acumulada, aunque puedan manifestarse algunos puntos de vista cercanos, convergentes hacia preocupaciones, dudas, incertidumbres, malestares y determinadas alternativas que dan sentido a sus decisiones y actuaciones.

Esto se inscribe en la reflexión de ver a los actores como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino también de su realidad. Los sujetos sociales actúan creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos, formando redes de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano.

Algunos profesores distinguen la enseñanza del PC y la HR sin puntos de convergencia, aún cuando tienen campos específicos, es factible de tratar unidos pues se complementan y entretienen, de tal manera que no es posible hablar de uno sin remitirse al otro.

Los lugares por donde han estado los docentes (rurales, indígenas, urbanos), constituyen experiencias que comparten para resignificar lo que viven actualmente.

Los profesores conllevan en este proceso la experiencia de sus recorridos para llegar a SCLC, conformando una trayectoria vivencial y laboral, con imaginarios acumulados a partir de los retos afrontados, las soluciones construidas y representaciones creadas en la enseñanza de la AE. Cada profesor construye en la memoria esos recorridos que se ponen de manifiesto en sus relatos y formas de asumir la enseñanza de la HR y el PC, significando o reproduciendo la nueva realidad, con base en sus representaciones sobre el mundo indígena, la pluriculturalidad y la globalización.

La idea del terruño originario tiene un sitio especial en sus vivencias y construcciones de enseñanza, forma parte de la senda por la cual transcurren recobrando, resignificando, inventando el nuevo mundo que forman en sus nuevas experiencias docentes. Los docentes salen de sus comunidades originarias y recorren zonas, escuelas, comunidades, lugares mestizos e indígenas. Los de SCLC llevan en promedio cerca de 10 años en la localidad, en escuelas de distintos círculos. En la forma de expresar sus retos en sus comunidades para la enseñanza de la AE, asumen su identidad.

El impacto de las vivencias les lleva a los profesores a responder con sus experiencias a las adversidades y tensiones de la pluriculturalidad, el avance de la globalización, las

desigualdades sociales, las incertidumbres del programa y las carencias de materiales y de infraestructura de las escuelas.

La posibilidad de la creatividad resalta más en algunos docentes, al tomar una postura ante la hegemonía que ellos sienten es política, ante lo cual se coordinan con sus compañeros de zona. Defienden la adopción de la asignatura de Geografía e Historia de Chiapas, de manera seria y más permanente. Aunque pueden incorporar la propuesta de PC de la entidad.

Suelen aprovechar las circunstancias pluriculturales de sus alumnos para asumir una búsqueda identitaria relacionada con las culturas indígenas y promover la resistencia a los medios y el consumo. Su enseñanza, en el hecho más cercano al patrimonio cultural, es significativa por asumir su propia identidad. La enseñanza de la AE tiene el sentido de hacer presente el pasado, para construir el hoy de muchos retos cotidianos especialmente para los jóvenes y la vida familiar. Proponen ser actores de la historia, desde su localidad y escuela.

Con distintas historias familiares enfrentan los problemas identitarios del regionalismo. Buscan alternativas ante lo que ven como imposición de un programa el cual consideran poco tiene que ver con los temas de historia y PC de Chiapas, no obstante, aceptan las instrucciones superiores de adoptar el nuevo programa. Pero buscan como hacerle. Cómo darle la vuelta para tratar los temas de historia y geografía de Chiapas.

Algunos están a la espera de lo que disponga la autoridad, aunque ello sea muy a su pesar, pues realmente quisieran impartir lo que entienden como la identidad de los chiapanecos. Llegan a plantear alternativas de defensa ante las medidas administrativas y de supervisión que les hacen a sus escuelas para que cumplan con la imposición de alguno de los programas dictaminados desde la administración institucional. Todo ello para impartir geografía, historia y PC de Chiapas.

Para adoptar este punto de vista y actuar en su enseñanza, disponen de su experiencia en localizar documentos, hacer viajes a sitios naturales e históricos y manifiestan sus conocimientos

de la región por haber convivido con indígenas, aunque este se restrinja a veces a los habitantes de la ciudad o donde han estado, pero no a una aproximación producto del estudio y la reflexión. A veces el reconocimiento del otro, les plantea la visión de que ellos deben seguir representando lo que han sido.

Las diferencias entre lo dicho en las entrevistas y en el GD radica en varios aspectos. En la entrevista se vieron fortalecidos para hablar en extenso de las problemáticas presentadas en las preguntas, su reflexión fue hacia lo que habían pensado y experimentado de tiempo atrás. En el GD la fortaleza de la palabra fue generada al plantearse interrogantes mutuas, quehaceres cercanos, incertidumbres múltiples, búsquedas insatisfechas, necesidad del diálogo. El grupo ofreció la posibilidad de coincidir en un espacio de dudas, ausencias, requerimientos, de encuentros y desencuentros, de ser escuchados.

Las entrevistas a los participantes en el GD fueron realizadas en noviembre-diciembre de 2013 y otras en mayo de 2014. El GD se llevó a efecto en enero de éste último año. Todo ello, lejos de conflictuar la palabra dicha, las reflexiones vertidas, la información obtenida, dio posibilidades de abrir nuevos diálogos, de interpretar las opiniones de los docentes en espacios alternos, el de la externación de la subjetividad y la individualidad en el marco de la colectividad, donde se pretende ser escuchado, valorizado, sujeto a controversia solidaria.

El sentido de la enseñanza de la HR y el PC lo asumieron desde sus planteamientos contextuales, especialmente Hilda, Olga y Ana, al buscar en sus experiencias interiorizadas el por qué y para qué, allí, en sus escuelas, en la comunidad, en la vida misma que construye a diario en sus aulas la identidad e interculturalidad.

A partir de ellos sugirió la alternativa de seguir reuniéndonos en sus espacios, para continuar el diálogo, iniciar proyectos de formación y reflexión en torno a temáticas que dejaron planteadas en el GD, pues expresaron esa necesidad de construir una propuesta de HR y PC ante los proyectos hegemónicos de la globalización.

Importa construir una historia integral de lo micro y lo macro, lo nacional y lo regional, lo mestizo, lo indígena, las mujeres, los otros, la diversidad para edificar la paz en armonía, en la diferencia y la inclusión. Todo ello resulta fundamental para el desarrollo de la convivencia social y para el reconocimiento del pasado que enriquece la cohesión social.

Es prioritario iniciar un diálogo intercultural bidireccional, pues siempre ha sido unidireccional de aquí para allá, que implique el conocimiento de los otros y de las relaciones histórico-culturales.

La reflexión sobre el desarrollo ocupa un espacio transversal en todo el trabajo; forma parte de la problematización generada en el trayecto. Para resignificarla se requiere un mayor esfuerzo en el diálogo con los docentes, los alumnos y las comunidades. Sobre ello abriremos nuevos espacios.



En la gráfica: Las minas: minero tsotsil. Museo Comunitario del Ámbar, Simojovel, Chiapas

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

BIBLIOGRAFÍA

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. y. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Mexicana.
- Arteaga, B. (1999). Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. En M. A. (Coords.), *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México* (págs. 47 - 80). México, D.F.: UPN.
- Aubry, A. (1994). Miedo urbano y amparo femenino: San Cristóbal de Las Casas retratada en sus mujeres. *Mesoamérica* (28).
- Ayora Diaz, S. I. (1995). Región y Globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y urbanismo* , 9-40.
- Bárcena, F., & Larrosa, J. y.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía* , 40 (1), 233-259.
- Barrón, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *TRACE* (53), 22-35.
- Bellinghausen, H. (2013 11-marzo). Turismo en Chiapas. Una conversación con Hermann Bellinghausen. (K. C. Flores, Interviewer)
- Berriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM - Editorial Itaca.
- Blase, J. (2001). Las micropolíticas del cambio educativo. (C. o. Georgia, Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* , 6 (1-2).
- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo. Una civilización negada*. México. D.F.: Grijalbo-CONACULTA.
- Bonfil, G. (1997). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. In E. Florescano, *El patrimonio nacional de México* (pp. 28-56). México D.F.: FCE-CONACULTA.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México D.F.: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trans.) México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a la lectura japonesa de La distinción. In *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brey, A. (2011). La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo interconectado. In G. y. Mayos (Ed.), *La sociedad de la ignorancia* (pp. 47-85). Barcelona: Península.
- Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 - 1989*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: PAIDOS.
- Casahonda, J. (1974). *50 años de revolución en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Castellanos, R. (2011). *Ciudad Real*. México, D.F.: Punto de lectura.
- Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (2013). *Oficio de tinieblas*. México D.F.: Joaquín Mortiz.
- Castells, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". In *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CEIEG. (2011). *Perfiles Regionales*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Hacienda, Gobierno del Estado de Chiapas.
- CEIEG-INEGI. (2011). *Perspectivas Estadísticas Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: INEGI.
- CONAPO. (2012). *Proyecciones Municipales 2006 - 2030*. México D.F.: CONAPO.
- CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas. (2006 *йил* 22-marzo). Ley de las culturas y las artes de Chiapas. Decreto 358. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Corcuera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Corzo, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- COYATOC. (2009 *йил* 09-Junio). Maestra Martha Arévalo de Alaminos. Retrieved 2013 from www.metroflog.com/coyatoc/20090609/1
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.
- De la Garza, .. E. (2009). El uso crítico de la teoría de Hugo Zemelman: una mirada 20 años después. En H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad* (págs. 25-32). México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- De la Garza, E. c. (2006). *Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- De la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. (U. I. Universidad Autónoma Metropolitana, Ed.) *Iztapalapa* (50), 83-104.
- De Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (17).
- Dietz, G. e. (2009 enero). Multiculturalñismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Revista Entre-VerAndo* , 96-101.
- Dosil, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. P. González, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 73-84). Barcelona.
- EZLN-Gobierno Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html> .
- Florescano, E. (1980). De la memoria del poder a la historia como explicación. In C. P. Coord., *Historia ¿Para qué?* (pp. 91-128). México D.F.: Siglo XXI Editores.

- Florescano, E. (1997). El patrimonio nacional. Valores, usos, estudio y difusión. In E. F. coord, *El patrimonio nacional de México* (Vol. I, pp. 15-28). México D.F.: CONACULTA-FCE.
- Fallena, D. y. (2010). Chiapas. *El hallazgo de un tesoro*. México D.F.: Terracota - Gobierno del Estado de Chiapas.
- Favre, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.
- Febvre, L. (1992). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, M. (2009). Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social. (F. d. Universidad Nacional de La Plata, Ed.) *Cuaderno de H ideas* , 3 (3).
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. (O. I. Toronto, Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* , 6 (1-2).
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, D.F.: Paidós mexicana.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gines, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 13-37.
- Ginzburg, C. (1999). *El Queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. (F. Martín, Trad.) Barcelona: Muchnik Editores.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿Para qué?* (pp. 53-74). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Guzmán, R. y. (2006). El currículum integrado y la visibilidad de las culturas. (U. d. Laguna, Ed.) *Investigación en la escuela* (59), 31-43.
- Henríquez, R. (2010). Síntesis de la VI Jornadas Internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En J. y. Pagès, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història. Servei de Publicacions* (págs. 221-227). Barcelona.
- Hernández, A. (2006). La impronta práctica para la formulación de sentido. (I. Forum, Ed.) *Voces y contextos* , I (II).
- INALI. (2008 *йил* 14-enero). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial* , p. Tres Secciones.
- INAH-CONACULTA. (2013). La muerte en México. De la época prehispánica a la actualidad. *Arqueología Mexicana* (52).
- INEGI. (2010). *Censo Nacional de población y vivienda 2010*. México D.F.: INEGI.
- INEGI. (2011). *Anuario Estadístico de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Kindgard, A. (2004). Historia Regional, Racionalidad y Cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. (U. d. Jujuy, Ed.) *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (024), 165 - 176.
- Leff, E. et al (2002). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México D. F.: INE-SEMARNAT - UAM.
- Lozano, A. (2007). Apuntes sobre la modernidad y el proyecto modernizador. La educación en México: un ejemplo. In L. Carmona, M. Lozano, & P. C. (Coords.), *Las políticas educativas en México: sociedad y conocimiento*. Barcelona: Pomares.

- Mackernam, J. (1999). *La revisión colegial e investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Manrique, L. (1997). El patrimonio lingüístico mexicano. En E. F. Coordinador, *El patrimonio nacional de México* (Vol. I). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, Á. (2009). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano* (7).
- Martínez Assad, C. (1992). "Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía". In H. e. Crespo, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. México: UNAM-IIH (Serie Divulgación, 1).
- Mayos, G. (2011). La sociedad de la incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento? In G. M. Antoni (Ed.), *La sociedad de la ignorancia* (p. 167-217). Barcelona: Península.
- Menníndez, R. (2006). Funciones sociales de la historia. In L. E. Lafarga, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 75 - 88). México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- Moscoso, P. (1992). *Rebeliones indígenas en los Altos de Chiapas*. México: UNAM.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. (I. C. Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (17).
- Natanson, M. (1995). Introducción. In S. Alfred, *El problema de la realidad social* (p. 14 a 32). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Nocera, P. (2006). Weber. A cien años de "La ética protestante y el espíritu del capitalismo". (U. d. Aires, Ed.) *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (13).
- Orozco, M. A. (2010). *Chiapas. Espacio y tiempo*. México D. F.: Ediciones Larousse.
- Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire* (11), 174-181.
- Palacios, A. (2010). Representaciones sociales de la ciudad y la otredad. (F. d. UNACH, Ed.) *Revista Austral de Ciencias Sociales* (18), 33-58.
- París Pombo, M. D. (2000). Identidades excluyentes en San Cristóbal de Las Casas. (UNAM, Ed.) *Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales* (58), 81 - 93.
- Pedrero, G. (2009 16-diciembre). La nueva estructura agraria de Chiapas 1853-1910. Tesis. Mexico D.F.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI Editores.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela* (26), 7-24, Málaga, Universidad de Málaga.
- Pérez, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de Li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. (CIESAS, Ed.) San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-200.
- Robledo, G. y. (2005). Religión y dinámica familiar en Los Altos de Chiapas. La construcción de nuevas identidades de género. (E. C. México, Ed.) *Estudios sociológicos*, XXIII (2), 515-534.

- Ruz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 9 - 13.
- Saldívar, A. e. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 109 - 128.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (agosto de 2010). Catálogo Nacional 2010 de Programas de la Asignatura Estatal. Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. México D.F.
- SEP. (1987). *Chiapas, colores de agua y selva*. (CONALITEG, Ed.) Chiapas, México, D.F.
- SEP. (2009). *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal*. México D.F.
- SEP. (1993). Acuerdo Número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria. *Diario Oficial*. México D.F.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México D.F.: SEP.
- Silva, M. (2013). Introdução: quais histórias, quais ensinosa? . En M. Silva, *História que ensino é esse?* (págs. 13-14). São Paulo.
- SIPAZ. (2014, 8-enero). *Chiapas en datos*. From Desigualdades sociales en Chiapas: www.sipaz.org/es/chiapas/chiapas-en-datos.html
- Touraine, A. (2005). "Los derechos culturales", en *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. . Barcelona : Paidós, colección Estado y Sociedad.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traven, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México D.F.: Selector.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*. UNESCO, París.
- Uribe, J. y. (2012). Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en Los Altos de Chiapas. *Política y Cultura* (38), 141-161.
- Velasco, A. (2009). *Chiapas, espacio y tiempo*. México D.F.: Santillana.
- Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Villoro, L. (1993). Aproximaciones a una ética de la cultura. In L. O. Comp, *Ética y diversidad cultural* (pp. 131-154). México D.F.: UNAM-FCE.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿para qué?* (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, E. (1977). *Pueblos y culturas de mesoamérica*. México D.F.: Era.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- Zepeda, E. (2000). *De la marimba al son y otros cuentos. Antología*. s.l.i.: Ediciones Casa Juan Pablos.



Músicos Zapatistas. Periódico La Jornada

**SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL
Y EL PATRIMONIO CULTURAL DE CHIAPAS
EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS**

Edición digital:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dirección General de Investigación y Posgrado

Área de Diseño y Edición

Coordinación General de Universidad Virtual

Dirección de Innovación Tecnológica para la Educación

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH



AUTONOMA

RECTORÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Universidad Autónoma de Chiapas
Doctorado en Estudios Regionales

Dirección General de Investigación y Posgrado - Unidad de Divulgación Científica

ISBN: 978-607-8459-64-3

La Universidad Autónoma de Chiapas, en el marco de los planes de desarrollo del Proyecto Académico 2014-2018,

Textos Universitarios en su versión digital, es el resultado de una convocatoria Libro Digital Universitario General de Investigación y Posgrado.

La Colección de Textos Universitarios, de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH, difundida en formato digital, es un proyecto tecnológico enunciado en el Proyecto Académico 2014-2018, con doble propósito editorial porque recurre a la producción, publicación y distribución; además de su valor académico, se plantea como escenarios para el desarrollo académico y científico de nuestra institución, para considerarse como una estrategia representativa de nuestra cultura.

Los contenidos presentes en el Libro Digital de la Colección de Textos de Investigación de los estudiosos activos en el campo de la publicación, al mismo tiempo que dan lugar a la producción de los libros digitales nos permiten cruzar las fronteras geográficas en cualquier parte del mundo.

La Colección de Textos de Investigación quehacer universitario dentro del Programa de Investigación contribuirá a lograr los objetivos de docencia e investigación de los programas educativos.

Hoy más que nunca, la sociedad necesita personas y grupos de investigadores capaces de desarrollar mentes de capacidad crítica, que realicen investigaciones propias y generen sus propias respuestas; asimismo, que generen conocimiento para contribuir al desarrollo social, económico y ambiental de nuestra sociedad. Es tiempo de brindar a los lectores las herramientas necesarias para que, de manera reflexiva, puedan transformarse a sí mismos y enriquecerse.

“Por la conciencia de la necesidad de la investigación”

Carlos Eugenio Ruiz
Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas