

Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico

Experiences school significant. Dimension intercultural-afectiva and thinking critical

Iván de Jesús Espinosa Torres

Leticia Pons Bonals

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo exponer algunas experiencias escolares significativas en una región intercultural ubicada en los Altos de Chiapas, México, la cual se caracteriza por altos índices de marginación y por la vulnerabilidad social de sus habitantes. A partir de resultados obtenidos de una investigación de corte socio crítico que sigue un método narrativo, se recuperan las voces de estudiantes, docentes y padres de familia de diez escuelas telesecundarias en las que interactúan tseltales, tsotsiles y mestizos. La recolección de información se realizó a través de diversas técnicas narrativas: experiencias escolares significativas relatadas por 90 estudiantes que cursaban tercer grado de educación telesecundaria, entrevistas individuales realizadas a 13 docentes referidos en las narraciones, entrevistas colectivas realizadas a integrantes de siete familias de los estudiantes narradores y un grupo de discusión en el que participaron nueve docentes. Se descubre que en las experiencias escolares significativas que potencian el cambio en la región subyace un *rapport* pedagógico que involucra afectos, emociones y sentimientos hacia los otros. Esta dimensión afectiva-intercultural se construye a partir de procesos dialógicos en contextos culturales diversos y se relaciona con la emergencia del pensamiento crítico del profesorado.

Palabras clave: experiencias escolares significativas; aprendizaje; región; intercultural; telesecundaria.

Abstract

This paper aims to expose some significant school experiences in the inter-cultural region of Los Altos in Chiapas, Mexico, which is characterized by the high levels of marginalization and social vulnerability of its inhabitants. It shows the results of a research based on a socio-critical approach and recovers the voices of students, teachers and parents of ten "telesecundarias" in which tseltals, tsotsils and mestizos interact. We collected data using various narrative techniques: significant school experiences reported by 90 students from the third grade of secondary education, individual interviews with 13 teachers referred to in the narratives, collective interviews with members of seven families of this students, and a discussion group in which seven teachers participated. We have discovered that under the school experiences that enhance a significant change in the region underlays an education rapport that involves feelings and emotions to others. This affective-cultural dimension is constructed from dialogic processes in different cultural contexts and is related to the emergence of a critical thinking among teachers.

Keywords: significant school experiences; learning; region; intercultural; telesecundaria.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de alcance internacional y nacional se traducen en reformas preocupadas por evaluar el desarrollo de competencias y el logro educativo, utilizando instrumentos de corte cuantitativo que se aplican de manera homogénea en todas las escuelas de nivel básico en México. Pero ¿cuáles son los resultados del aprendizaje escolar, más allá del número que resulta de la aplicación de pruebas estandarizadas? Considerando que México es un país multicultural podemos agregar ¿cuál es el papel de la escuela en contextos culturalmente diversos?, algunos caracterizados por la vulnerabilidad social, ¿es posible encontrar en estos contextos experiencias escolares significativas (EES), que no se limiten a las calificaciones obtenidas en dichas pruebas? y ¿quiénes pueden responder a esta última pregunta?

48

Este artículo tiene como objetivo recuperar las voces de estudiantes, docentes y padres de familia que trabajan y habitan en una región intercultural, para dar respuesta a las interrogantes planteadas. El análisis parte del reconocimiento de EES narradas por estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en diez escuelas telesecundarias distribuidas en una región de los Altos de Chiapas, México, que ocupa parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal, en Chiapas, y que ha sido denominada, tomando las letras iniciales de cada uno de éstos, como Región Husancha¹.

En las siguientes páginas se reflexiona acerca de los procesos formativos que se llevan a cabo en estas escuelas, así como las relaciones que entablan en ellas sujetos diferenciados culturalmente (docentes mestizos, estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos y comunidades interculturales), tomando como base las experiencias vividas por ellos en un contexto marcado por la hibridación cultural (García Canclini, 2001). Siguiendo un enfoque sociocrítico, se destaca el sentido que tiene la educación que ofrecen las telesecundarias en esta región, así como las posibilidades de promover un cambio educativo orientado hacia la reflexión sobre sus carencias, deseos, vacíos y potencialidades, el cual trascienda hacia la transformación social en la región.

¹ Lo que aquí se expone forma parte de la investigación *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*, desarrollada con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) e inscrita en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, México) y en el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (UMA, España).

Recuperar las voces de un grupo de estudiantes, docentes y padres de familia permite crear espacios de diálogo, de aprendizaje y de intercambio vivencial-experiencial-formalizador en contexto. En estos espacios de reflexión se hacen presentes las voces de sujetos que no son tomados en cuenta al momento de implantar planes y programas educativos, currículos escolares que pretenden homogeneizar, así como reformas educativas de corte nacional. Con este trabajo se contribuye a configurar otra manera de concebir la educación que pone en el centro a los sujetos, sus deseos, afectos, expectativas y su contexto.

El trabajo se ha dividido en tres apartados. En el primero se delimita la región en la cual se llevó a cabo la investigación, en el segundo apartado se explica la ruta metodológica que permitió conocer las EES, en el tercero se presentan algunos resultados obtenidos, los cuales permiten vislumbrar el potencial transformador que puede tener la escuela tomando como ejes la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico del profesorado.

2. LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS EN LA REGIÓN HUSANCHA

La investigación se realiza en una región de Chiapas, ubicada al sur de México, denominada Husancha, la cual se acota, para efectos de esta investigación, por un circuito que enmarca diez escuelas telesecundarias distribuidas en un número igual de comunidades que se ubican en tres municipios de Chiapas: Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal (ver Tabla 1).

La modalidad telesecundaria surge en México en 1968 como alternativa para ofrecer educación de nivel básico (secundaria) en comunidades alejadas de los centros urbanos. Se diferencia de las secundarias generales, técnicas y comunitarias por el empleo de medios tecnológicos de educación a distancia para el desarrollo de los procesos educativos, principalmente televisivos, mediante programas educativos satelitales, así como por la asignación de un solo profesor a cada grupo escolar, quien es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas.

Para el caso de Chiapas la modalidad de telesecundaria inició en el período 1980-1982 y actualmente atiende 39.25% de la matrícula de este nivel (SECH, 2012). En la práctica, las escuelas telesecundarias de la región Husancha, así

como las que se ubican en otras regiones del país, carecen de los recursos y los medios tecnológicos para implementar el modelo curricular oficial quedando en manos del profesorado la adecuación curricular en cada contexto.

TABLA 1
Escuelas telesecundarias en la región Husancha

Escuela telesecundaria	Alumnos	Docentes	Localidad	Municipio
114, Niños Héroes	36	3	Ranchería Ejido Pedernal	San Cristóbal de Las Casas
310, Alfonso Caso	128	6	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil	Huixtán
313, Benito Juárez García	115	4	Ranchería San Andrés Puerto Rico	Huixtán
483, Palenque	34	3	Ranchería Buenavista	San Cristóbal de Las Casas
883, Belisario Domínguez Palencia	80	3	Colonia Siberia	Chanal
884, Jaime Sabines Gutiérrez	109	4	Colonia San Pedro Pedernal	Huixtán
996, Paulo Freire	84	3	Ejido San José Yaxtinín	San Cristóbal de Las Casas
1145, Juan Sabines Gutierrez	120	5	Colonia Los Pozos	Huixtán
1201, Rosario Castellanos Figueroa	124	4	Ejido Carmen Yalchuch	Huixtán
1232, Ignacio Manuel Altamirano	74	3	Ejido San Gregorio de Las Casas	Huixtán

Fuente: construida a partir de información de campo y datos del Atlas educativo. Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, 2013. En cemabe.inegi.org.mx

Husancha se caracteriza por la marginación y la vulnerabilidad social de sus habitantes (INEGI, 2010) y se considera una región intercultural en tanto lugar de encuentro cotidiano de sujetos colectivos (docentes, estudiantes, padres de familia), quienes poseen identidades culturales híbridas en las que la identidad étnica juega un papel fundamental.

En las escuelas telesecundarias de la región interactúan pobladores descendientes de los pueblos mayas (tseltales y tsotsiles) que la habitaron desde la época prehispánica, con mestizos. Por su parte, los docentes de las telesecundarias son

mestizos y fueron formados en instituciones educativas alejadas (en términos físicos pero también en cuanto a los contenidos curriculares) de los contextos interculturales en los que ahora trabajan.

Cotidianamente estudiantes y docentes realizan recorridos que les permiten encontrarse cara a cara en las telesecundarias de la región por lo que éstas son consideradas como *sedes* (ver Figura 1) que “denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y... para especificar su contextualidad” (Giddens, 1995, p. 151).

FIGURA 1

Sedes en las localidades en las que convergen diferentes grupos étnicos



Fuente: elaboración propia

En los escenarios de interacción (aulas, patios, jardines, plaza de actos cívicos, alrededores, oficinas, entre otros) se viven experiencias que pueden ser significativas o irrelevantes. Una experiencia escolar significativa es aquella que se detona en la escuela, a partir del *rapport* pedagógico que permite al docente articular los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, por lo que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los

habitantes de la región. De este modo, las EES especifican la contextualidad al articular los espacios de interacción escolar con espacios familiares, comunitarios y regionales que son resignificados y transformados.

El reconocimiento de una dimensión intercultural-afectiva que media las relaciones entre docente-estudiantes-comunidad, así como un posicionamiento crítico asumido por los docentes acerca de su papel en la comunidad, son dos condiciones que, de acuerdo con la investigación realizada, destacan en la construcción de este tipo de experiencias.

3. SENDEROS METODOLÓGICOS

La ruta metodológica seguida para conocer las EES construidas en la región Husancha y reflexionar acerca de su potencial transformador se inserta en un enfoque sociocrítico que, de acuerdo con Elliot (1990) debe detonar procesos de cambio educativo; y aspira a la transdisciplinariedad, en tanto propone superar el conocimiento científico disciplinario que se aleja de los ámbitos de aplicación. Siguiendo a Gibbons *et al.* (1994) la transdisciplina reconoce la existencia de multiplicidad de saberes locales y tradicionales que la ciencia ha desplazado y que, sin embargo, se encuentran presentes y marcan las experiencias de vida de las personas, se reconoce además que la investigación debe atender a problemas que se viven en la sociedad y por ello deben reconocerse sus necesidades, promover el trabajo colaborativo y producir conocimiento útil para mejorar las condiciones de vida de las personas.

52

La investigación contó con los siguientes colaboradores, con quienes se fue co-construyendo la ruta metodológica a seguir:

- **Estudiantes.** El grupo con el que se inició la investigación estuvo compuesto por 90 estudiantes, en su mayoría tseltales y tsotsiles, que cursaban el tercer grado de educación secundaria al momento de realizar esta investigación² y aceptaron la invitación para participar en un concurso de narrativas organizado *ex professo* para recabar las EES que vivieron en la telesecundaria³.

² El supuesto bajo el cual se seleccionó a los estudiantes de tercer grado fue que, por estar concluyendo este nivel de estudios, habían permanecido más tiempo en las escuelas y contaban con competencias lingüísticas más desarrolladas que sus compañeros de primer y segundo grado.

³ Docentes de algunas escuelas solicitaron que en este concurso participaran los estudiantes

- *Docentes.* A partir de las narrativas de los estudiantes se invitó a colaborar a 13 profesores referidos en las narrativas. Éstos, de entre 35 y 40 años de edad, contaban con una experiencia laboral de 12 a 15 años. Su lengua materna es el español y fueron formados en instituciones educativas alejadas del contexto cultural en el que ahora trabajan.
- *Familiares de estudiantes.* Una vez interpretadas las narrativas y como resultado de los encuentros realizados con los docentes, se seleccionaron las familias de siete estudiantes. En las visitas realizadas a los hogares de ellos se constató la precariedad económica de los habitantes de la región, las dificultades que presentan, en mayor grado las mujeres adultas, para comunicarse en español, los bajos niveles de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes, así como la predominancia de actividades que caracterizan a las familias rurales extensas que incorporan actividades agrícolas de subsistencia a su vida cotidiana.

TABLA 2

Técnicas e información recabada en trabajo de campo

Escuela Telesecundaria	Narrativas de estudiantes*	Entrevistas a docentes	Grupo de discusión	Entrevistas familiares
114, Niños Héroes	4	1	1	
310, Alfonso Caso	8	1		
313, Benito Juárez	7	2		
483, Palenque	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	12	1		
996, Paulo Freire	11	1		
1145, Juan Sabines	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	4	1		
1232, Manuel Altamirano	9	2	2	2
Total	90	13	9	7

* = se eliminaron de este registro 30 narrativas escritas por estudiantes de otros grados.

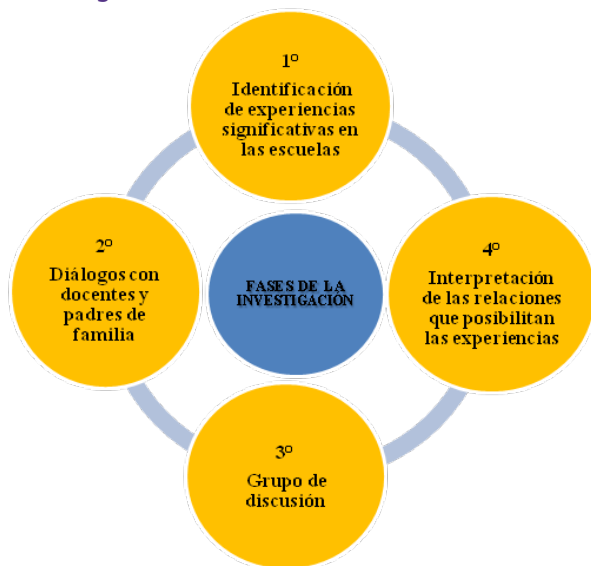
Fuente: elaboración propia, producto del trabajo de campo realizada de enero a septiembre de 2014 en escuelas telesecundarias de la región Husancha.

de primer y segundo grado. Se permitió esta participación y los 30 estudiantes que estuvieron en esta situación recibieron un reconocimiento escrito aunque sus narrativas no fueron considerados en la investigación; el análisis se llevó a cabo sobre 90 narrativas escritas por estudiantes de tercer grado.

El proceso de interpretación fue acompañando al trabajo de campo e inició recuperando las voces de los estudiantes para ir incorporando, paulatinamente, las de los docentes y familiares. La recolección de información se realizó a través de diversas técnicas narrativas: experiencias escolares significativas relatadas por 90 estudiantes que cursaban tercer grado de educación telesecundaria, entrevistas individuales realizadas a 13 docentes referidos en las narraciones, entrevistas colectivas realizadas a integrantes de siete familias de los estudiantes narradores y un grupo de discusión en el que participaron nueve docentes (ver Tabla 2).

Los tiempos que llevó el proceso de recolección-interpretación de la información iniciaron en enero de 2014 y han venido desarrollándose hasta la fecha, de acuerdo con las fases que se explican a continuación y que se muestran en la Figura 2.

FIGURA 2
Etapas de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Fase 1: narrativas/experiencias significativas en las escuelas

De enero a marzo de 2014, una vez que se negoció el acceso a las escuelas con los directores y docentes, se recolectaron las narrativas de 90 estudiantes que aceptaron participar en el concurso *Vamos a contar historias*. La convocatoria de este concurso se presentó en cada grupo y se pegó en las paredes de la escuela con la finalidad de que se conocieran los términos establecidos para

participar. Los textos fueron escritos en español, aunque en varios de ellos se encontraron palabras y/o fragmentos en tselal y tsotsil que fueron leídos, traducidos y transcritos, al momento de la sistematización, con ayuda de un intérprete. Durante esta fase se tipificaron las EES siguiendo la perspectiva de la *investigación narrativa* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Clandinin & et al., 2007; Rivas & Herrera, 2010) y se identificaron a los docentes que aparecieron como protagonistas de las mismas estableciéndose las unidades nodales sobre las cuales se prosiguió la interpretación.

Fase 2: entrevistas a profundidad a docentes y madres/padres de familia

Entre abril y agosto de 2014 se efectuaron *entrevistas narrativas a profundidad* (Steinar, 2011) a 13 docentes referidos por los estudiantes en sus narrativas, así como a integrantes de siete familias, con la finalidad de conocer con mayor profundidad las EES narradas por los estudiantes. El proceso de investigación en este momento llevó a corroborar la importancia que adquiere, entre las unidades nodales desprendidas de la interpretación de las EES, la dimensión intercultural-afectiva que media el *rapport* pedagógico. A manera de realizar un análisis comparativo se identificaron y colocaron en un mapa compuesto por cuatro cuadrantes las escuelas en las que esta dimensión está más o menos presente.

55

Fase 3: grupo de discusión

Entre los meses de junio a agosto de 2014 se planeó, gestionó e implementó un *grupo de discusión* (Ibañez, 2003) en el que participaron nueve de los docentes colaboradores, que trabajan en cinco de las diez telesecundarias de la región (en las que las EES fueron más evidentes). En este momento de la investigación se profundizó la reflexión con los docentes acerca de las condiciones y estrategias de su trabajo que se encuentran en el centro de la unidad nodal identificada como pensamiento crítico del profesorado.

En septiembre de 2014 se regresó a cada escuela a presentar y entregar a cada participante del concurso de narrativas un ejemplar del libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*⁴, en el que se transcribieron y recopilaron las narrativas de los estudiantes que participaron en el concurso.

4 Disponible en <http://goo.gl/p7qDwX>

Fase 4: interpretación de las experiencias

Las narrativas de los estudiantes, las entrevistas y las discusiones del grupo fueron transcritas y categorizadas con el procesador de datos cualitativos *Nvivo*. Esta fase se inició de manera paulatina conforme se iba recogiendo y sistematizando la información. El proceso de interpretación y reflexión de las EES recabadas continúa hasta el momento bajo la mirada de la investigación cualitativa que combina técnicas, grupos de sujetos colaboradores/co-investigadores, contextos y perspectivas teóricas (Flick, 2007) en el proceso interpretativo.

4. EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS EN LA REGIÓN HUSANCHA

El día que más anhelaba por fin había llegado, cuando después de unas buenas vacaciones dieron inicio las clases, ese día fue muy especial para mí porque no era como cursar cualquier grado de primaria, sino que esta era una nueva etapa para mi educación porque se trataba de la telesecundaria (Juan de Dios Pérez Bolom, estudiante tsotsill/mestizo⁵, tercer año)⁶.

56

Las EES narradas por los estudiantes se clasificaron en seis tipos (ver Tabla 3), tomando como base los aprendizajes construidos: prácticos, cuando los estudiantes narran cómo lo que aprenden lo llevan a la práctica, por ejemplo sembrar hortalizas, conservar alimentos; para la sustentabilidad, cuando el aprendizaje lleva a una reflexión o acción que modifica prácticas de cuidado personal y del medio ambiente, por ejemplo hábitos de alimentación, higiene o conservación de la naturaleza; éticos y actitudinales cuando los llevan a tomar decisiones y aconsejar a otros sobre el buen vivir, por ejemplo evitar el alcoholismo o la drogadicción; artístico-literarios, cuando los aprendizajes se refieren a la promoción de actividades de este tipo; disciplinares cuando aluden a la

⁵ Algunos estudiantes han desplazado por completo el uso de su lengua materna (tsotsil ó tseltal) para comunicarse en español en sus actividades cotidianas, asumiéndose como mestizos; algunos más se reconoce como teseltales/tsotsiles, tseltales/mestizos o tsotsiles/mestizos por la procedencia de su padre y madre. En la referencia que se hace en los fragmentos tomados de sus narrativas se respeta esta autodenominación por considerar que es un elemento clave en la comprensión de la cultura híbrida que caracteriza a la región de estudio.

⁶ Los fragmentos que se han transcrito para este artículo han sido corregidos ortográficamente pero se respeta la sintaxis que presenta el texto original.

comprensión de contenidos sobre una asignatura en particular; y comunicativos, cuando solucionan problemas relacionados con la comunicación en español, en un contexto en el que las lenguas tselal y tsotsil son de uso cotidiano, sobre todo en el ámbito familiar.

En todos los casos narrados los estudiantes encuentran en lo que aprenden con sus docentes respuestas a sus necesidades, deseos y aspiraciones, reconociendo la escuela como un espacio propicio para conocer-se, cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas.

TABLA 3
Experiencias escolares significativas

Aprendizajes	Temas
Prácticos	La hortaliza Conservación de alimentos La Peluquería Elaboración de pintura para casas Manualidades Computación
Para la sustentabilidad	Alimentación Salud-higiene Medio ambiente
Éticos y actitudinales	Resiliencia-superación personal Valores humanos Alcoholismo-adicciones
Artísticos/literarios	Artes Lectura de libros
Disciplinares	Inglés Matemáticas
Comunicativos	Aprendizaje y expresión del español

Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas escritas por estudiantes de 3er grado de telesecundarias de la región Husancha

De la categorización de estas EES se desprenden unidades nodales interpretativas a partir de las cuales se profundizó la reflexión sobre la relación escuela-región y su influjo en configuración de procesos de cambio en la región Husancha (ver Figura 3). Para efectos del presente artículo se retoman, a continuación: la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico del profesorado.

FIGURA 3

Unidades nodales interpretativas de sentido y significado como ejes de la indagación



Fuente: elaboración propia

4.1. Dimensión intercultural-afectiva

Muchos de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas aún se encuentran anclados en prácticas añejas, tradicionales, asimilacionistas y/o segregadoras. Estas escuelas responden a lo que Freire (1974) denomina *educación bancaria*, en la que la memorización fiel de contenidos y la reproducción de los mismos para la certificación constituyen los objetivos primordiales; las relaciones docente-estudiantes son jerárquicas; la información se transmite como verdades absolutas que se aceptan incondicionalmente aunque carezcan de sentido en el contexto de enseñanza; en la definición de los estilos de enseñanza prevalece una dimensión técnica-instrumental.

Los fragmentos extraídos de algunas narrativas de los estudiantes que se exponen a continuación dan cuenta de la prevalencia de estas prácticas:

No le importaba nada al maestro de nuestros problemas, solo quería dar su clase que era muy aburrida, se sentaba y dea'í se iba (Elena Flor Martínez Pérez, estudiante mestiza, tercer año).

Hace como dos o tres años hubo un maistro que puro copiar el libro era la clase, solo ese era, ya hasta nos dolía nuestra mano tanto escribir, solo en el silla y nos regañaba (Rosa Ixim Bolom, estudiante tsotsil, tercer año).

Daba miedo el maestra porque solo decía van hacer puro examen y tarea, solo nos íbamos a sentar y calificar, veces nos sentaba en listos, atrasados y medios (Juana Gómez López, estudiante tseltal, tercer año).

Lo que se presenta en estas escuelas es la impronta de un proyecto educativo emanado del Estado Nación etnocentrista, instituido siglos atrás, que aspira a la identidad nacional expresada en la misma lengua, la misma raza, la misma religión, la misma ideología; a la homogeneización de prácticas en todo su territorio y a un gobierno centralizado. En principios como éstos se asienta el sistema educativo mexicano y una política educativa de la que se derivan reformas que se impulsan de manera lineal, homogénea y se pretenden universales.

Este tipo de educación es incapaz de responder a situaciones complejas (Morin, 2007), generadas en contextos culturales híbridos (García Canclini, 2001), así como de promover EES ya que las escuelas se limitan a reproducir contenidos obsoletos, prácticas orientadas a la saturación de la información y una desigualdad social cada vez más evidente. Contamos con una escuela desfasada de la época que vivimos y de las condiciones socio-culturales que marcan la vida de los estudiantes que asisten a ella. En palabras de Santos (2003, p. 30) "nos enfrentamos a problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas." Esto se evidencia con claridad en la región Huanuchaca.

Pero también es posible encontrar en las narrativas expuestas por los estudiantes de la región una escuela provocadora, generadora de sentidos, que ofrece espacios de reflexión y acción útiles para la vida en la comunidad:

Y cuando teníamos que hacer uno de los productos debíamos lavarnos muy bien las manos con agua y jabón, la tecnología de los alimentos nos ha servido para enseñarlo a las personas de mi comunidad (Teresa Isabel Pérez Sántiz, estudiante tsotsil/mestiza, tercer año).

La profesora que nos tocó se llama Elena Patricia, nos dio nuestros libros eran muy bonitos e interesantes, la profesora nos preguntó si queríamos un libro llamado tecnología conservación y preparación de alimentos, dije que sí, era un libro muy bonito para aprender cosas como la deshidratación de

plantas comestibles y frutas con el calor, para poder hacer el libro pedía cosas como el cilantro, laurel, ajo y cebolla (...) fue un libro muy hermoso, el libro era muy bonito porque aprendí hacer otras cosas de comer que yo no sabía.

La deshidratación de alimentos es algo muy bonito. En la escuela lo preparamos con compañeros y mi maestra (...) para mí es muy bonita la escuela, me divierto, estudio y aprendo cosas nuevas que no sabía, los profesores son buenos y nos enseñan y nos ayudan mucho (...) cuando llegué a mi casa les conté a mis papás lo que nos enseñaron en la escuela y como era la deshidratación y les dije que podríamos hacerlo y dijeron que sería bueno les enseñé (Nayeli de Jesús Severino Vázquez, estudiante mestiza, tercer año).

Veía a mi maestro, cómo les cortaba el pelo a mis amigos, con qué facilidad y me dijo- ¿por qué no aprendo, a cortar, como él? Entonces le pedí que me enseñara a cortar cabello como él. Y me dijo que me enseñaría con todo gusto, me dijo que subiera todas las tardes [a la escuela y en ocasiones a la casa en la que se quedan los maestros en la comunidad durante la semana laboral] porque cuando salga estudiar o trabajar en otros lados pueda estudiar (...) me dijo que subiera todas las tardes aprender a cortar cabello.

Entonces me enseñó a cómo agarrar la máquina para cortar el cabello me enseñó, cómo cortar con tijeras para que los cortes queden bien (...) el primer día que lo intenté con mis compañeros Geovani me salió mal porque quedaron unos cabellos más largos que otros (...) entonces el profe Gerardín lo emparejó para que quedara bien el corte y me dijo como hacerlo para que la próxima saliera mejor (...) ¡me felicitó! (Amancio Saúl Sántiz Aguilar, estudiante tsotsil/mestizo, tercer año).

En las escuelas telesecundarias de Husancha convergen/divergen sujetos culturalmente diversos que reciben influjos múltiples tanto de su contexto local como del global; lo diverso se hace presente y reclama su derecho a existir ¿cuál es el papel de la escuela en la región?, ¿cómo debe actuar el docente para relacionarse con sus estudiantes?, ¿puede la escuela desencadenar un proceso de desarrollo y transformación social? Coincidimos con Boisier (1997, p. 28) al afirmar que:

No hay ninguna receta que garantice el éxito en materia de desarrollo. Pero sí hay por lo menos dos afirmaciones ciertas: si el desarrollo se encuentra en nuestro futuro, no será con las ideas del pasado que lo alcanzaremos; si el desarrollo es un producto de la propia comunidad, no serán otros, sino sus propios miembros quienes lo construyan.

Es necesario mirar lo que pasa en las escuelas, conocer las condiciones regionales en las que operan, así como las posiciones y disposiciones de quienes en ellas interactúan para descubrir el potencial transformador en cada contexto regional.

¿Qué marca la vida de los estudiantes de telesecundaria en la región Husancha? De acuerdo con los resultados obtenidos de la interpretación de sus narrativas, atrás de las EES se encuentra una relación afectiva establecida entre docentes-estudiantes-comunidad, que reconoce las diferencias culturales que caracterizan a la región, mismas que se convierten en el punto de partida para la reconstrucción de aprendizajes. Cuando en las escuelas logra establecerse esta relación nos colocamos en lo que denominamos la dimensión inetercultural-afectiva de la educación; para comprender la importancia de esta dimensión se introducen a continuación dos fragmentos de las narrativas de los estudiantes:

Los maestros nos ayudan, nos atienden, siempre están pendientes de nuestras cosas y de nosotros, creo que son casi como mis papás (María Guzmán Ixim, estudiante tseltal, tercer año).

Era muy grosero [se refiere a un profesor años atrás] nos insultaba, nos decía indios, y con él no se podían tratar las cosas (...) sólo se ponía a molestar a las mujeres (...) hubo un compañero que mejor decidió... ya no seguir estudiando, nada más hasta segundo grado de telesecundaria estudió por el miedo al profesor, se salió, ahora toma mucho trago [se convirtió en adicto alcohólico] (Bertha Pérez Bolom, exestudiante tsotsil/mestiza, actualmente ayuda a las labores domésticas de su hogar).

Lo que se descubre en estos fragmentos es un *rapport* pedagógico que trasciende el conocimiento de tipo cognitivo conceptual y nos coloca en una dimensión afectiva de la educación, la cual supone reconsiderar lo naturalmente humano para reunir la distancia que, desde el pensamiento de Descartes, ha separado mente-cuerpo, sujeto-objeto, saberes cotidianos-ciencia. Las narrativas muestran lo que los estudiantes aprecian o repudian de los docentes y se refieren a la forma cómo se relaciona con ellos. Esto nos da pie para cuestionar el pensamiento positivista legitimado por la filosofía moderna que ha situado a la escuela como la institución responsable de reproducir un proyecto ideológico-cultural-civilizatorio que desprecia los afectos, sentimientos y emociones como medios para el aprendizaje.

La dimensión afectiva se construye a partir de saberes y disposiciones de los sujetos que ocurren en el espacio vivido; simboliza el conjunto de emociones y sentimientos que se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Damasio (2010) los afectos representan un conjunto de impulsos, emociones y sentimientos que son elementos centrales y esenciales en toda situación cotidiana, que dialogan y se confrontan con la parte racional de los sujetos. Estos afectos adquieren un matiz particular en cada grupo socio-

cultural y se expresan en los procesos de socialización, las maneras de sentir/se y expresar/se frente a los otros, en circunstancias acordes con un contexto determinado (Le Breton, 1999; Illouz, 2012).

Las narrativas de los estudiantes de telesecundarias de Husancha refieren estos afectos a la manera de miedos, angustias, temores, gustos, gozos, entre otros. En varias de ellas se relata el momento de ingresar a la telesecundaria y relacionarse con extraños:

Cuando conocí a mis compañeros pasaba al pizarrón y no sabía qué hacer por la vergüenza, pero por los días aprendimos a no tener miedo por vergüenza (Marco Antonio Ico Álvarez, estudiante tsotsil, tercer año).

Cuando entré en primero de la escuela, en el momento que entré, tuve miedo cómo es el maestro, si es bueno o malo (Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil/tseltal, tercer año).

La afectividad revela las emociones que constituyen evaluadores de la experiencia vivida en la escuela. De acuerdo con Le Breton (2013, p. 17):

62

Para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece (...) las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos (Le Breton, 2013, p. 71).

Los afectos en la región Husancha se remiten al trato que reciben y dan a los otros, ya que en una región intercultural como ésta, ser tseltal, tsotsil o mestizo dota a los sujetos de una posición determinada. Los siguientes fragmentos de las narrativas de los estudiantes expresan estas distancias sociales:

Aquí en mi comunidad vivimos de varios, hay tsotsiles, como yo, hay también tseltales, hay otros que son mestizos (...) Nos llevamos bien, pero en veces hay problema por acuerdo... (Lucas Entzín Díaz, estudiante tsotsil, tercer año).

Y ese tema me ayudó [se refiere a un tema abordado en la escuela] a reconocer el gran error que estaba cometiendo del desprecio que le hacíamos a esa compañera [por su condición procedente de un pueblo originario], en aquel entonces yo me propuse llevarme bien con todos mis compañeros y no despreciar a nadie (Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil, tercer año).

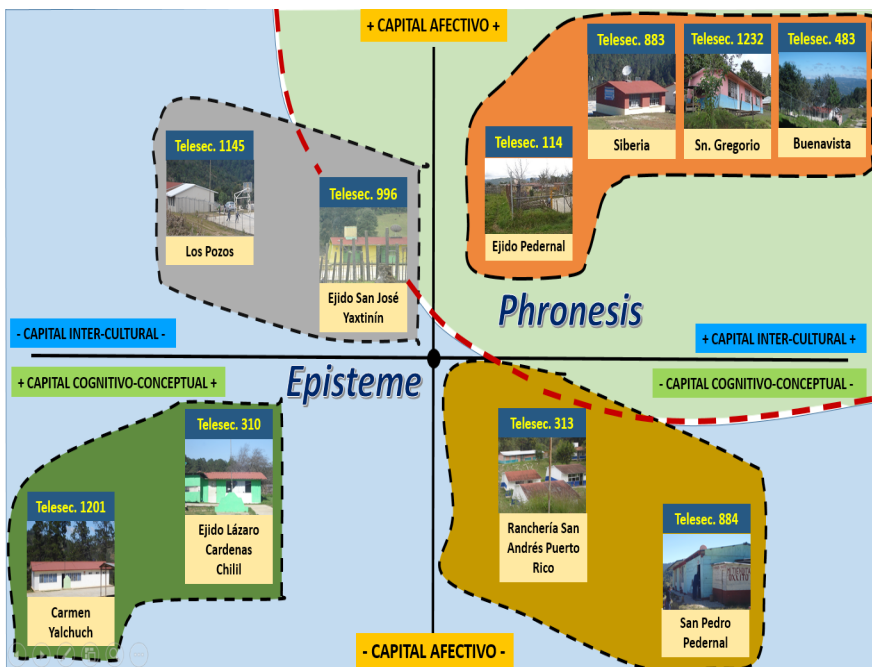
La presencia de sujetos diferenciados en una configuración cultural híbrida provoca interacciones complejas que son resignificadas constantemente a través de confrontaciones, conflictos y acuerdos que se presentan en todos los ámbitos (social, político, económico, axiológico, artístico, estético, arquitectónico, geográfico, etc.). La reflexión sobre estas diferencias en el aula hace posible

establecer procesos de diálogo y negociación que derivan en situaciones de convivencia y reconfiguración de las identidades colectivas que están presentes en la región y fuera de ella, pues finalmente, la región Husancha recibe influjos del mundo globalizado, de forma sutil o brusca, que constantemente afectan la sensibilidad, susceptibilidad, vulnerabilidad y en general los elementos culturales-identitarios que no se mantienen inmutables.

Ante este panorama coincidimos con Dietz (2012) al considerar que la interculturalidad se construye de manera contextual e histórica y asumimos que la configuran los sujetos a partir de los elementos, incluidos los afectivos, que tienen a su alcance.

FIGURA 4

Ubicación de las telesecundarias de la región Husancha con base en los capitales que componen la dimensión intercultural-afectiva de la educación



Fuente: elaboración propia

En las narrativas de los estudiantes de la región Husancha, así como en las entrevistas realizadas a sus docentes y familiares se encuentra presente esta dimensión intercultural-afectiva, aunque su influjo en cada contexto escolar asume matices particulares. Trazando un mapa social como el propuesto

por Bourdieu (2007) para representar las posiciones de los sujetos con base en la posesión de ciertos capitales y pensando que es posible desdoblar esta dimensión en dos tipos de capital (afectivo y cultural) podríamos ubicar a las telesecundarias como se expone en la Figura 4.

El eje vertical ubica a las escuelas con base en el capital afectivo que está presente/ausente en las EES y que se expresa al momento que la educación supera la dimensión cognitiva-conceptual que caracteriza a una pedagogía de tipo tradicional que se aleja de los sujetos, valorando las emociones y sentimientos que intervienen en las relaciones escolares.

Por su parte, el eje horizontal se refiere a la presencia/ausencia de un capital intercultural que se refleja en las EES cuando se tematizan y debaten los problemas derivados de las tensiones étnicas, lingüísticas, de género, entre otras que caracterizan la vida en la región.

La realización de este mapa, que responde a fines meramente analíticos, nos permite comprender las posibilidades/limitantes del cambio educativo y social en la región, y nos lleva a reconocer que Husancha no es un territorio homogéneo, que en su interior se encuentran diferencias profundas que se explican a partir de las historias y condiciones que prevalecen en sus localidades, así como de las relaciones e identidades construidas en cada una. Esto lleva a cuestionarnos ¿cómo pensar en el cambio educativo regional y cuál es el papel de los docentes en éste? La respuesta a esta interrogante se relaciona con el pensamiento crítico del profesorado, aspecto que se aborda a continuación.

64

4.2. Pensamiento crítico del profesorado: posibilidad y esperanza

¿Qué marca la vida del profesorado de telesecundaria en la región Husancha?, ¿hasta qué punto la dimensión intercultural-afectiva, esto es el establecimiento de relaciones afectivas en un contexto intercultural, detona EES que los hacen ser conscientes de las necesidades de los estudiantes y de los habitantes de la comunidad?, ¿este ser consciente permite la construcción de un pensamiento crítico que promueva la transformación en la región?

Los planteamientos contestatarios, rebeldes y esperanzadores del profesorado de las telesecundarias en las que se ha fortalecido la dimensión intercultural-afectiva evidencian un pensamiento crítico que cuestiona permanentemente los fundamentos ideológicos y filosóficos en los cuales se erige la racionalidad

moderna-instrumental instaurada en la escuela. Desde sus contextos y espacios de vida promueven un cambio y dotan de sentido a estas instituciones frente a los habitantes de la comunidad.

Las EES que han promovido estos profesores reflejan cambios en las prácticas cotidianas familiares, cuando, por ejemplo, en las narrativas de sus estudiantes expresan:

Lo sacamos todos los rábanos, y las acelgas lo compartimos y lo llevamos en nuestra casas y cuando pasa el tiempo pensamos otra vez que lo sembramos calabaza (Agustina Moshán Pale, estudiante tsotsil/tseltal, tercer año).

Aprendemos muchas cosas bonitas que nos sirven mucho en nuestra casa y les enseñamos nuestros hermanos y papás (Lucas Solís Huet, estudiante tseltal, tercer año).

Los profesores de la Telesecundaria 1232, que se localiza en una comunidad tsotsil en la que constantemente se presentan enfrentamientos entre simpatizantes y/o militantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con otros grupos antagónicos, manifiestan fuertes lazos afectivos con sus estudiantes y algunos miembros del ejido, su compromiso y preocupación ha abierto la posibilidad de co-construcción de conocimientos y aprendizajes. La permanencia de los docentes por varios años en esta escuela y su presencia constante (ya que viven en la comunidad) es un factor favorable para esto. Uno de los profesores expresa:

Yo les he comentado a los chamacos, aquí no vean al maestro, vean al amigo o vean al padre que les da una orientación, no para afectarlos, sino para ayudarlos (...) no lo deben ver a uno como un maestro que viene y que impone sino que estructuramos ambos la forma de comunicarnos (...) nuestro trabajo siempre ha sido de común acuerdo, en armonía, como una familia (...) ambos construimos conocimiento (...) existe colaboración de los padres de familia (Profesor José).

Sin embargo, lograr lo anterior no fue fácil, tal como lo manifiesta el profesor José:

Al inicio, al llegar aquí me sentí muy arrepentido (...) yo me sentía mal porque nunca había trabajado en una comunidad indígena, con el paso del tiempo fui siendo consciente de las necesidades de los alumnos.

Otro de los profesores, Juan, trata de conocer a fondo la vida de los estudiantes, estableciendo vínculos de confianza, a partir de negociaciones el profesor explica a sus estudiantes la importancia de la escuela y la necesidad de mejorar:

Cuando los alumnos llegan a la escuela lo hacen tímidamente, entran al grupo, trato yo de ganarme su confianza, de internarme en la vida que ellos llevan, quizás empezando compartiendo los alimentos que ellos traen, se dan cuenta que en mí no hay racismo, me siento como ellos, porque para ellos yo soy un *caxlan* [para referirse a alguien mestizo en tsotsil/tseltal] y tengo otras costumbres, les hablo de cómo vamos a trabajar y de la importancia de la escuela, para que ellos entreguen toda su confianza. Porque créame sino se sabe ganar la confianza de un niño de esta zona nunca va tener un diálogo así fraterno (...) ellos me saludan, me dan mi abrazo (Profesor Juan).

En otro contexto escolar, la llegada de los profesores Gerardín y Jacob a la Telesecundaria 483 dio un giro total a la educación tradicional que la había caracterizado, al preocuparse por atender las principales problemáticas y necesidades comunitarias, lo cual se evidencia en las narrativas de sus estudiantes y las entrevistas con miembros de la comunidad en las que manifiestan tener cariño y aprecio por estos profesores.

Estos dos profesores han consolidado relaciones afectivas con sus estudiantes y la comunidad basadas en la confianza y el compromiso con el desarrollo de aprendizajes útiles y relevantes para la localidad.

66

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

El profesor Gerardín refiere la necesidad de establecer vínculos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser consciente de las condiciones que los estudiantes y la comunidad viven, estableciendo compromiso consigo mismo y con los otros para abatir problemáticas regionales. Destaca en esta escuela el trabajo en equipo, armónico y responsable que ambos profesores han establecido.

La relación aquí con los muchachos es de amigos, tratarse de llevarse como amigos porque si yo me hago importante aquí como maestro, ¡no!, como que ello se corta esa relación de amistad (...) se acercan a mí con esa confianza (...) todos los jóvenes nos llegan a visitar, una de las cosas es que nos quedamos aquí en la comunidad (Profesor Gerardín).

A partir de las experiencias de estos profesores consideramos que al interior de la región Huanca y con base en las condiciones de cada contexto escolar, se configura un pensamiento crítico de lo posible, de lo particular y de lo específico. Desde esta perspectiva, el profesorado es crítico y se orienta hacia la construcción

de espacios de vida en una realidad compleja; se aleja de una visión estrecha plasmada en los planes y programas de estudio; es divergente; busca generar aprendizajes significativos y viene configurando una política identitaria de la diferencia que propone proyectos educativos contrahegemónicos que apuntan al desarrollo humano regional.

Este pensamiento que se configura en el profesorado de la región Husancha se sustenta en conceptos que devienen de la teoría sociocrítica como el de *emergencia del sujeto* (Touraine, 2009), *intelectual transformativo* (Giroux, 1997), y *cambio socialmente significativo* (McLaren y Huerta, 2010), en tanto reflejan el actuar orientado a la construcción de una escuela diferente, una escuela situada que responde a su propio contexto.

En este sentido apostamos a las posibilidades de cambio y transformación que ofrece la escuela en un proyecto posmoderno que asienta sus bases en las relaciones que establecen docentes-estudiantes-comunidad, en espacios, tiempos y haciendo uso de los recursos que se tienen a la mano, incluyendo entre éstos el conocimiento que es “siempre conocimiento contextualizado en las condiciones... posible[s]... que sólo puede avanzar en la medida en que transforma en sentido progresista esas condiciones” (Santos, 2003, pp. 33-34).

67

El *conocimiento-regulación* que caracteriza la enseñanza que ofrece la escuela en un proyecto modernizador en decadencia, se sustituye así por la provocación de *EES* que atienden al desarrollo de las inimaginables capacidades humanas propias de contextos posmodernos, diversos y complejos ante los cuales no se pueden cerrar los ojos.

El profesorado que asume un pensamiento crítico en la región Husancha no se limita a reproducir un conocimiento certero y acabado sino que provoca procesos dialógicos para actuar sobre las condiciones de vida de sus estudiantes, se preocupa por recobrar el sentido y la esperanza de la educación haciendo inteligibles sus batallas, sus rechazos y sus expectativas de vida.

5. CONCLUSIONES

¿Es posible reivindicar la escuela como un eje potente de cambio y transformación social en una región intercultural, como Husancha, caracterizada por la marginación socioeconómica? Creemos que la escuela constituye un elemento

de transformación social de gran relevancia y puede encontrar los intersticios mediante los cuales logre deconstruir los fundamentos impuestos por un fracasado proyecto modernizador en los cuales se encuentra anclada. Algunas telesecundarias de la región Husancha muestran que esto puede ser posible.

Las EES narradas por algunos de los estudiantes de telesecundarias en esta región ofrecen evidencias del trabajo que emprende el profesorado junto con estudiantes y habitantes de la comunidad para crear una escuela diferente que cuestiona y revierte un modelo tradicional de formación que por mucho tiempo relegó e incluso suprimió los saberes locales y regionales culturalmente significativos y se limitó a impartir sesiones de clase que no correspondían al entorno socio-cultural volviendo socialmente irrelevante lo que ocurría en las aulas.

La investigación realizada devela la importancia e influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar una pedagogía crítica de lo posible, lo situado, lo contextual. Una pedagogía que asume la dialéctica, la dialógica y la simbiosis como componentes de la diversidad sociocultural.

68

Por ello, sin dejar de reconocer la potencia que tienen los conceptos que desde la pedagogía crítica se han desarrollado para explicar los procesos de transformación social (los cuales se mencionaron en el último apartado de este artículo), nos parece que se ha mantenido al margen de la dimensión intercultural-afectiva, por lo que se propone profundizar en el estudio de ésta como detonante de dichos procesos.

La configuración del pensamiento crítico del profesorado en contextos culturales diversos, como alternativa de mejora y cambio, asociada a la pedagogía crítica, no puede comprenderse sin reconocer la influencia directa que tiene la dimensión intercultural-afectiva como creadora de relaciones dinámicas, que dotan de sentido y provocan la co-construcción de significados compartidos. Es a partir de esta dimensión que se generan procesos de comprensión y entendimiento, de convivencia con diferentes, de comprensión de la diversidad de culturas, afectos y formas de comunicación; es a partir de esta dimensión que se establecen vínculos de respeto para co-construir conocimientos y aprendizajes que trascienden a la familia, la comunidad y la región; también promueve la participación consciente de los sus sujetos y posibilita avizorar la construcción de comunidades de práctica-aprendizaje.

Los significados que construyen los sujetos que asisten e interactúan cotidianamente en las telesecundarias de Husancha dan vida este mundo regional en el que la hibridación cultural está presente y marca las pautas para el establecimiento de nuevas diferenciaciones sociales. La comprensión de este mundo nos obliga a hacer un análisis profundo desde las culturas y, por ende, desde los significados construidos socio-históricamente, porque es a partir de significados acordados y compartidos que la pedagogía crítica puede comenzar procesos reflexivos-críticos continuos, transitando de un carácter discursivo a una praxis educativa que trascienda las aulas. Sin la presencia de la dimensión intercultural-afectiva se promueve la dispersión de los sentidos de la escuela y de sus significados de cambio. Los sentimientos y emociones son elementos indispensables asociados a los aprendizajes, eventos o acciones culturales, haciendo posible el paso de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva y ampliando las posibilidades de la transformación social a nivel regional.

REFERENCIAS

- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Eure*, Vol. 23, Núm. 69, (en línea). Disponible en: <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, J. P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Clandinin, J. D., & et al. (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. California: Sage publications.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica: Barcelona.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Barcelona: Paidós.
- Gibbons, M., et al. (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI). Disponible en: http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx (consultado 01 de marzo de 2015).
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* (10), 67-77. Obtenido de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- McLaren, P. & Huerta, L. (2010). "Debate académico. ¿En qué dirección (es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 47 (en línea). Disponible en: http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/Publications/InvestigacionEducativa_110110.pdf
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós educador.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rivas Flores, J. I., & Herrera Pastor, D. (Coords.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- SECH. (2012). *Plan anual de trabajo del departamento de telesecundaria*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación de Chiapas.
- SEP. (2013). Atlas educativo. Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, 2013. En cemabe.inegi.org.mx
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.