



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



Entre adecuación curricular y
aprendizaje situado: el
Telebachillerato estatal como
posibilidad de contrainstitución
educativa



Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Estudios Culturales

Presenta

Claudia Lizbeth Martínez Moreno

Directora de tesis

Nancy Leticia Hernández Reyes

Co-Director

David Herrera Pastor



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Noviembre de 2019

Esta investigación fue posible gracias al apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a través de la beca número 723899 durante el periodo de agosto de 2018 a julio de 2019. Esta tesis es el producto final del proceso desarrollado en la maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 06 de noviembre del 2019
No. Oficio: CIP/375/2019

C. MARTÍNEZ MORENO CLAUDIA LIZBETH

Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de la Maestría en: Estudios Culturales

para la defensa de la Tesis titulada:

Entre adecuación curricular y aprendizaje situado: el Telebachillerato estatal como posibilidad de contrainstitución educativa.

Se le autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's), los cuales deberá entregar:

- Una CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

MTR. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ
DIRECTOR DE LA FACULTAD



POSGRADO DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
C. INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO

pediente/Minutario.

Agradecimientos

A esa energía que hace posible la vida e inexplicablemente nos permite creer que podemos realizar nuestros proyectos sin importar cuántas veces fallemos, porque nos enseña que el fracaso es aprendizaje y conocimiento. Elemento que muchos hemos decidido llamar, Dios.

A mamá, papá, Alejandra, José, Gael, por su compañía y apoyo en este proceso, incluso cuando no estaban de acuerdo conmigo. Por ser pacientes y amarme a pesar de mis ausencias. Son la familia más hermosa que pudo regalarme la vida.

A la Doctora Nancy, mi guía en la MEC. Me enseñó que una maestra verdadera trasciende el aula, su humildad y sentido humano acompañaron mi formación académica y, especialmente, personal. Su amplia experiencia en el ámbito educativo me permitió tener otra perspectiva en el campo de investigación.

Al Doctor David, por compartir sus conocimientos y visión del mundo, mirada que me permitió cuestionar mis supuestos. Pero, ante todo, porque él y su familia me acogieron cuando más lejos estaba de casa, me hicieron sentir segura y acompañada. De él aprendí que un maestro es también un amigo.

Al Doctor Luis Ernesto, su disciplina y compromiso fueron dos ingredientes que me ayudaron a disipar las dudas cuando el camino de la investigación era brumoso. Los debates en clase me permitieron repensar el mundo.

A la Doctora Rosario, cuya actitud comprensiva y empática contribuyó en la culminación de la maestría.

A la maestra Paty y a los maestros Peter y Feliciano, por la confianza y la oportunidad de aprender con ustedes. Pero, sobre todo, por aventurarse en caminos diferentes para hacer escuela.

A los maestros que he tenido a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela, porque con sus acciones me permitieron distinguir qué tipo de maestra me gustaría ser.

A Alicia, mi familia del otro lado del mundo. Mujer maravillosa que me abrió las puertas de su casa y me brindó un hogar con el paso de los días. Por las charlas, por la comida casera, por los pequeños regaños... por la lista interminable de cosas que hizo por mí.

A Iris, Norma y Padua, su fortaleza y sabiduría han sido parte de mi vida por mucho tiempo. Incluso en este camino que parecía alejarnos a veces. Su amistad es el puerto al que siempre quiero volver para estar en paz.

A mi querido Barrio, personas sin las cuales este camino no habría sido el mismo. El respeto a la diversidad y su amor han sido las riquezas más grandes que pudieron brindarme. Por el mezcal, las arepas, la banda y la cumbia, las historias increíbles y la palabra breve que dice mucho.

A Ale, por adoptarme cuando llegué a un espacio que parecía no ser el mío. Esa mano amiga me dio la fuerza y el cariño para no sentirme tan fuera de lugar.

A mis amigos maestros de Telebachillerato estatal y PROCEMS, me han enseñado que aún existe esperanza en la escuela. Gracias por su paciencia, apoyo, amistad y compromiso con la educación.

A Javi, Jaki, Esteve y Mara. La MEC me hizo transitar por caminos inimaginables, ha sido una gran fortuna coincidir con ustedes y que nuestras historias se cruzaran. Gracias por su amistad y cariño a pesar de la distancia, por esas charlas que me permitieron comprender otras formas de ser y estar; hacen que el mundo parezca más pequeño y amoroso.

A quienes están pensando/construyendo mundos diferentes, dentro o fuera del orden establecido.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. Educación escolar: reproducción o posibilidad. El caso del telebachillerato estatal como posibilidad de fisura al sistema educativo	21
1.1. La cultura como espacio de disputa	21
1.1.1. Escuela, aparato ideológico o dialéctico	25
1.1.2. Educar desde la fisura: pedagogía crítica y estudios culturales	30
1.1.2.1. El rol del docente en la contrainstitución	33
1.2. La educación formal en México: proyecto Estado-nación	36
1.2.1. Educación tecnológica: el caso de las telesecundarias y los telebachilleratos estatales ..	42
1.2.2. Telebachillerato estatal: la educación media superior en espacios rurales	45
1.2.2.1. La posibilidad de los telebachilleratos estatales y los docentes en su práctica cotidiana	50
Capítulo 2. La producción de conocimiento. Entre la modernidad y la decolonización del saber	53
2.1. Pensarnos desde fuera	56
2.1.1. Institucionalizar el saber, colonizar el conocimiento	63
2.2. Pensarnos desde y con nosotros	72
2.2.2. Historia Universal	76
2.2.2. Religión y ciencia	78
2.2.3. Permitir la Alteridad negada	80
2.3. Otras formas de ser y estar en la escuela: escuelas otras	82
2.3.1. Organización de la Sociedad Civil Las Abejas	87
2.3.2. Caracoles zapatistas	90
2.3.3. Universidad de la Tierra	94
2.3.4. Preparatoria Comunitaria "José Martí"	97
Capítulo 3. Construir el conocimiento desde los Estudios Culturales: diseño de la investigación	100
3.1. Estudios culturales e investigación cualitativa	101
3.2. Estudio de caso, cada situación es un mundo	104
3.2.1. Telebachillerato núm. 74 "Romeo Rincón Castillejos": realidad específica	107
3.2.2. Investigar en compañía: ¿informantes o colaboradores?	109
3.2.3. ¿Dónde investigar? Espacios para compartir	111
3.2.4. Aplicación de las técnicas de investigación en la realidad	113
3.2.4.1. Grupos de discusión	114
3.2.4.2. Observación	119
3.2.5. La importancia de planear y saber improvisar	120
3.3. Tratamiento de la información	122
3.3.1. Presentación de la información	133
Capítulo 4. Conocimiento situado, educación para la vida. Interpretación y análisis de los datos	134
4.1. Situarnos: contextualización geográfica, social y escolar del Telebachillerato núm. 74 "Romeo Rincón Castillejos"	134
4.1.1. Nuevo Carmen Tonapac: identidad migrante	135
4.1.2. Telebachillerato núm. 74: historia y presente	141
4.2. Ser docente de Telebachillerato estatal	145

4.2.1. Yo también soy pueblo: posicionarse en el mundo (reflexiones políticas y pedagógicas)	146
4.2.2. Transformadores sociales: el docente en la cotidianidad	150
4.2.2.1. Sentirse cómodo: actitudes que favorecen el aprendizaje	155
4.3. Espacio contestatario, lo que ya se hace	159
4.3.1. La escuela es un motor de cambio	159
4.3.2. Aprendizaje situado: "Lo que veo acá y puede ser útil, por eso lo hago"	164
4.3.2.1. Los estudiantes, su entorno familiar y comunitario	173
4.3.2.2. Comunicación verdadera	179
4.3.2.3. Comunidad, la escuela como un espacio abierto	182
4.3.3. Compartir experiencias	184
4.3.4. Alternativas educativas desde la escuela	186
4.4. Oportunidades	187
4.4.1. "La escuela mejora tu condición social"	188
4.4.2. Desencuentros	191
Conclusiones	194
Referencias	201
Anexo 1. Guion para grupo de discusión, 22 de marzo de 2018	215
Anexo 2. Guion para grupo de discusión, 16 de abril de 2018	217
Anexo 3. Guion para grupo de discusión, 13 de junio de 2018	219
Anexo 4. Guion para grupo de discusión, 3 de julio de 2018	221
Anexo 5. Guion para grupo de discusión con estudiantes, 9 de octubre de 2018	223
Anexo 6. Guía de observación para las clases, 11 de noviembre de 2018	225
Anexo 7. Guion para grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018	226
Figuras y tablas	228
Abreviaturas	229

Introducción

La escuela es, para la mayoría de las personas, una constante en su vida. Tendemos a pasar mucho tiempo de nuestras vidas y de nuestros días recluidos en ella. Es un espacio de múltiples interacciones donde vivimos una gama amplia de experiencias, positivas y/o negativas, que de muchas formas configuran nuestro ser y hacer en el futuro. Pero ¿es la escuela un espacio disciplinario, de sufrimiento y control, de mera reproducción social? ¿O es un espacio de creación y recreación, de diálogo y apertura, de producción de otras posibilidades de habitar el mundo?

Al igual que para esa mayoría, la escuela es una constante en mi vida, no solo por el tiempo que pasé en ella, sino por su cercanía con las personas que me rodean. Mi madre, mi tía y mi tío son o eran maestros. Mi primer contacto con ella no fue nada grato, de hecho, analizando en retrospectiva, pudimos tener una relación dolorosa. Tenía 4 años cuando ingresé al sistema educativo oficial, de ese primer año de preescolar solo guardo un recuerdo: durante los primeros días de clase, la profesora me gritó por tirar accidentalmente mi vaso de chocolate en el salón. Cuando mi mamá regresó a casa por la tarde, llorando, le dije que no quería volver. Y así fue, esperé un año para reincorporarme puesto que en los noventas el preescolar aún no era obligatorio. Como todos mis inicios de ciclo o semestre escolar, esa segunda vez en la escuela fue difícil en los primeros días. Primero, por el recuerdo agrio con la profesora anterior; segundo, por mi falta de habilidad para socializar con el resto del grupo, era una niña tímida. La maestra Gaby fue el motivo por el que permanecí y concluí el ciclo escolar.

De ese año en tercer grado de kínder tengo recuerdos varios, fotos, sonrisas, aprendizajes académicos, etc. Aunque seguía siendo tímida, hice amigas y amigos, estaba ansiosa por comenzar la primaria porque volvería a verlos. Aprendí a contar y leer, algo que decían era un gran avance para una niña de preescolar que solo había ido un año a la escuela; esta afirmación hace pensar en el *ratio studiorum* de los jesuitas, donde se estipula que la educación es “progresiva y continua” (Mesnard, 1959 p. 26), es decir, debemos aprender de manera gradual, de lo contrario, como en mi caso, es una anomalía. ¿Cómo podía saber algo que no aprendí en la escuela dado que no estuve el suficiente tiempo en ella? Eso quizás se

debe a que, en ese momento, siendo hija única, mi madre jugaba¹ conmigo a conocer los colores, los números, las letras; además, los libros de cuentos eran mis amigos, puesto que vivíamos en una ciudad diferente al resto de mi familia extendida, no tenía niños con quienes interactuar fuera del horario de clases.

La maestra Gaby, por su parte, se volvió un referente en mi vida: el proceso de aprendizaje y enseñanza no se limita a la transmisión de información, es también interacción social, relaciones positivas; por lo tanto, existen actitudes de los actores educativos que favorecen el aprendizaje. En su rol docente, la maestra Gaby no era solo una transmisora del conocimiento ni centraba su enseñanza en el currículum escolar, atendía al desarrollo del individuo en un sentido amplio.

Los siguientes seis años de primaria son más homogéneos y gratos. Por los avances hechos en el nivel educativo anterior y la frase reforzadora de mis padres, “no somos ricos, la escuela es la única herencia que podemos darte”², tuve eso que llaman “éxito” en la institución escolar. Es decir, fui una alumna de buenas calificaciones, quizá hasta me obsesioné un poco con ellas. Puedo decir que la relación con mis maestros fue buena, no recuerdo exactamente su forma de enseñanza, pero tenían un carácter amable, respetuoso, se preocupaban por la vida personal de sus estudiantes (en relación con su familia, adicciones, problemas sociales, etc.) y trataban de hacer su trabajo lo mejor posible.

La secundaria y la preparatoria fueron una experiencia más compleja. Tuve profesores que me hicieron amar la Literatura y otros, en cierto grado, huir de las Matemáticas. Hay conocimientos que aprendí memorísticamente para obtener un 10 pero que hoy en día no recuerdo; es lo que Freire critica de la educación bancaria y el conocimiento irreflexivo: si solo se da información sin aplicación o contextualización, no será un conocimiento perdurable. En algunas clases, hasta cambiar un signo de puntuación significaba un error para el aprendizaje, no entendía por qué, pero el profesor lo consideraba así al evaluar. En el ámbito social, la escuela me dio la oportunidad de actividades extraescolares en las cuales

¹ Hay que considerar que el aprendizaje lúdico permite un acercamiento armónico con el conocimiento científico y académico. De igual manera, entender el papel central de la familia en el proceso educativo del estudiante.

² Visión nacida del sistema capitalista en el que la educación es una inversión para obtener un trabajo que mejore las condiciones de vida.

desarrollé mis habilidades académicas, pero también de relaciones personales, una de ellas fue mi participación en la revista escolar de la preparatoria.

En la universidad desarrollé una actitud un poco clasista respecto al arte. Como estudiante de Literatura, creía que solo las producciones literarias avaladas por la Academia podían ser consideradas arte³. Por otra parte, también aprendí a ser sensible y empática ante las situaciones que viven otras personas. Comprendí la Literatura como producción humana que refleja un sentir y pensar situado en cierto grupo social, en tiempo, espacio, relaciones políticas, sociales, históricas, culturales y económicas.

Mi servicio social y mi primer trabajo se desarrollaron en la corrección de estilo, campo de trabajo al que podía aspirar conforme a mi perfil de egreso de la licenciatura. En la práctica laboral enfrenté el hecho de que la escuela, aun cuando te forma para el trabajo que elegiste, no te da todo lo que necesitas. Crítica recurrente a la teoría del capital humano⁴, sino nos da todo lo que necesitamos para trabajar, ¿por qué vale tanto? Tenía muchas certezas sobre la escuela, pero esta no era una de ellas.

Cuando cambié de trabajo y me dediqué a la docencia de manera formal, ocurrió un quiebre con todas mis creencias alrededor de la escuela y la educación. Si la educación era una inversión, yo consideraba que la había hecho bien. Había tenido buenas calificaciones, había seguido las normas escolares y había conseguido, por mis propios méritos, un trabajo acorde a mi formación académica. Como en otro momento de mi vida, las personas a mi alrededor pensaban que había alcanzado el “éxito”. Por mi parte, seguía creyendo que había una relación directa entre formación escolar y oportunidades de vida, la clásica idea de que “si quieres, puedes”.

³ En el proceso de colonización del conocimiento (Walsh, 2009), la normatividad legitima ciertos discursos científicos o artísticos y excluye otros, en cierto grado, de forma arbitraria o discriminatoria. El currículum escolar es el documento colonizador del conocimiento.

⁴ De acuerdo con Schultz (en Cardona, Montes, Vásquez, Villegas y Brito, 2007), la educación es una inversión de las personas, que al formar parte de ellas se convierte en capital humano. Dando como resultado que a mayor inversión (más nivel de escolaridad) educativa mayores beneficios económicos y sociales. Sin embargo, autores como Ramírez (2015) critican que las personas se conviertan en mercancía. Otra de las críticas sugiere que las personas que viven en pobreza no tienen dinero para invertir en su educación o la de sus hijos, por lo tanto, se genera un círculo vicioso de pobreza del que pocos pueden salir, de manera que la brecha de desigualdad social y económica se agrava entre quienes pueden invertir y quienes no. Un tercer cuestionamiento señala que la relación entre inversión educativa y ganancia no es proporcionalmente directa.

Aunque había dado clases en dos ocasiones anteriores, fue hasta el año 2012 que ingresé al subsistema de Telebachillerato estatal cuando comencé a construir mi ser docente y a cuestionar el papel de la escuela en la sociedad y en el desarrollo del individuo. De acuerdo con mi formación profesional, pensaba que el analfabetismo funcional era el problema principal del aprendizaje: los estudiantes no aprendían porque leían sin comprender el texto. Mi trabajo final del máster en Educación versaba sobre el desarrollo de competencias lecto-escritoras en estudiantes de primer semestre, en el ejido Nuevo Chihuahua, municipio de Benemérito de las Américas. Tuve resultados positivos con el taller de comprensión lectora, así que creí que había encontrado la respuesta al problema, creencia heredada de la educación positivista, la verdad absoluta.

Cuando llegué a mi tercer centro de trabajo en Cuctiepá, municipio de Tumbalá, donde la lengua materna es el ch'ol, la realidad me dio un portazo en la nariz. ¿Cómo desarrollar competencias lecto-escritoras en jóvenes cuya lengua no es el español? ¿Cómo vivir el proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes que apenas entienden el 60% de lo que dices dada su condición lingüística? ¿Por qué ellos tenían que entenderme, por qué no era yo quien se veía en la necesidad de aprender su lengua? ¿Por qué no enseñar en su lengua? ¿Por qué se enseñaba el inglés como segunda lengua, siendo que era su tercera? ¿Y por qué el inglés antes que su lengua materna? ¿Por qué los alumnos, mientras el maestro explicaba, cuchicheaban en su lengua?

Eran muchas preguntas que no tenían respuesta única. A lo anterior, tenía que sumar el abandono en que se encuentra el subsistema de Telebachillerato estatal, la falta de infraestructura y recursos humanos y que los libros y programas de estudio, se enfocaban en una realidad poco relacionada con el contexto escolar. Comencé a cuestionar el hecho de la colonización del conocimiento, término que en ese momento no conocía. La pregunta era básica, ¿por qué determinados conocimientos se incluían en el currículum escolar y otros no?

Dado que el currículum no tenía relación con mi contexto, pues comencé a valerme de lo que tenía al alcance. Trataba, en mayor grado, de que mis estudiantes fueran sujetos activos, aprender de ellos, escuchar sus propuestas, que el conocimiento que generábamos sirviera para cuestionar y entender su realidad. Hacía actividades que no estaban señaladas

en el currículum y que abrían el espacio áulico, porque la escuela no era el único espacio para aprender o enseñar.

Algo que aprendí de todos mis estudiantes fue darme cuenta de que estaba en un error muy grande: no todo el que quiere puede. Observaba a mis estudiantes, aquellos que tenían ánimos de ir a la universidad, de mejorar su condición de vida o lograr un impacto positivo en su comunidad; los alentaba para que fueran a la universidad y obtuvieran un trabajo que los hiciera “progresar”. Entonces me di cuenta de que no todo era cuestión de ánimos.

El principal obstáculo de mis estudiantes, todos de zonas rurales económicamente vulnerables, era la falta de recursos económicos. A lo anterior habría que sumar el factor distancia con la universidad pública más cercana, que oscilaba entre 2 a 6 horas. Para estudiar la universidad, por ejemplo, debían invertir tiempo, esfuerzo y el dinero que no tenían en renta, transporte, alimentación, matrícula, pago de servicios como agua y luz, material didáctico, entre otros. Había que añadir la separación con la familia y el choque cultural (la mayoría de las universidades públicas se ubica en localidades urbanas), su forma de relacionarse con el mundo iba a cambiar de la noche a la mañana. Era probable que al mudarse terminarían viviendo en alguna zona marginada de la ciudad destino dada la falta de recursos económicos.

Y suponiendo que ellos encontraran los mecanismos educativos, culturales, económicos y sociales para estudiar la universidad, todavía faltaba enfrentarse al mercado laboral. En México, la tasa de desempleo es de 3.5% que equivale a 1.9 millones de personas, sin considerar los 30.8 millones de Población Ocupada Informal y 15 millones de la población Ocupada en el Sector Informal (Ríos, 2019). A ello hay que añadir que 478,000 personas con estudios de licenciatura y posgrado se encuentran desempleadas (Hernández y Guevara, 2018), sin considerar que los salarios para ciertas profesiones no supera los 6,000 pesos mensuales.

No hay empleos suficientes ni una relación directa “grado de escolaridad = mejora de la calidad de vida”. Entonces, ¿qué es la escuela y cuál es su función? No es un aparato de ascenso social como se pensaba antes. De acuerdo con Hirtt (2013), durante la mayor parte del siglo XX era necesario un aumento de cualificación en los empleados, motivo por el cual los Estados optaron por aumentar el grado de escolaridad y la formación de los ciudadanos.

Sin embargo, con base en las condiciones económicas, políticas y sociales, ocurrió que había personas cualificadas en puestos donde se requería un bajo nivel de formación. Por lógica, estas personas que habían invertido en su educación no estaban obteniendo el beneficio esperado. En este sentido, dependiendo del momento histórico y factores sociales, económicos, políticos y culturales, es posible que el grado de escolaridad no se refleje de forma proporcional en el beneficio salarial, o en lenguaje de la teoría del capital humano, que la educación sea una mala inversión. Por lo tanto, con la primera pregunta me surgía la siguiente interrogante: ¿qué implica mi ser docente?

Algo que sí podía retomar en positivo desde mi experiencia como estudiante era el desarrollo emocional y social. En un primer momento, la escuela pudo ser un espacio de violencia y asesinato simbólico, pero tuve la suerte de encontrarme con maestros que vieron por mi desarrollo sano como persona. Aunque nunca tomé una clase que de manera directa estuviera relacionada con la formación del ser, con la gestión de mis emociones o la forma de interactuar con las personas; la escuela, a través de los profesores y demás actores educativos, me permitió desarrollar habilidades socioemocionales para interactuar con el mundo. Esos elementos de los que me dotó la institución escolar me permitieron desarrollarme en los ámbitos laborales y personales.

Ante la observación de la problemática escolar, podía elegir entre mantener mi *status quo* o intervenir, accionar. Para mí, con base en mi experiencia como estudiante y docente, la escuela tenía que ser ese espacio que nos permitiera una formación integral: saber cómo relacionarnos con las personas y el mundo, y generar proyectos que atendieran las problemáticas individuales y comunitarias de los estudiantes. En consecuencia, el currículum escolar debía abrirse, valerse de todo lo que éticamente se pudiera para cumplir su función social. No bastaba, pues, un currículum único para el país.

Si la realidad no se puede explicar desde una mirada única, si mi forma de ver el mundo no me había permitido, en un primer momento, ayudar a mis estudiantes, ¿por qué debía enseñarse lo mismo en general y, específicamente, en el Telebachillerato estatal? El conocimiento debía ser situado, es decir, construido en y para el contexto con la participación de todos los actores educativos. Así surgió mi interés por cuestionar el currículum oficial y la función social de la escuela.

Estudios culturales y educación

Nelly Richard (en Restrepo, 2011), dice que los Estudios Culturales estudian la cultura-como-poder y el poder-como-cultura, esto implica la problemática del poder y la hegemonía, es decir, la forma en la que nos relacionamos socialmente se establece de manera normativa, no es natural, sino impuesta por el grupo del poder dominante. Ello significa que podemos cuestionar el orden establecido, reflexionarlo, analizarlo y modificarlo (de ser posible). Esta postura de los Estudios Culturales ante lo normativo se puede asumir como una voluntad política, comprender el mundo y situarse en él para transformarlo.

De acuerdo con los Estudios Culturales, una situación no puede analizarse ni comprenderse de la misma forma en otro contexto temporal, social, cultural o político. Los hechos son estudiados desde el contextualismo radical, lo cual implica que no hay dos problemáticas, por muy similares que parezcan, con una solución única para ambas.

Con base en lo anterior, puede decirse que la escuela como institución normativa responde a intereses hegemónicos, se construye desde una mirada dejando fuera otras formas de conocimiento. En el sistema educativo mexicano, los contenidos curriculares de la educación formal son únicos para todo el país, se nos dice qué y cómo aprender, mientras se eliminan o invisibilizan otros conocimientos por no estar reconocidos en el currículum oficial. Respecto al rol que juegan los actores escolares en relación con el currículum educativo, pocas veces se permite o valora su análisis de lo que ocurre en la escuela, de los contenidos curriculares o de la forma en que se nos enseña a relacionarnos con los otros. De hecho, pareciera que para la escuela institucionalizada los actores educativos directos (estudiantes, padres de familia y profesores) son simples reproductores del saber escolar.

La escuela se convierte en un espacio social de imposición de saberes, de normas sociales y de comprensión del mundo. Desde esta premisa, plantear proyectos que analicen la educación formal de manera crítica, amplia y compleja, nos permite incidir en la transformación social. Cuando comprendemos a la educación escolar como un proceso hegemónicamente establecido, podemos empezar a cuestionarnos el sentido de la escuela, pensar en una educación que permita el desarrollo de las personas individual y socialmente.

En el proyecto de investigación planteo la posibilidad de construir procesos de enseñanza y aprendizaje situados que respeten la diversidad cultural y permitan ver la escuela

como un espacio para el desarrollo de la comunidad. El trabajo se enmarca desde la pedagogía crítica y los Estudios Culturales, para analizar las prácticas pedagógico-culturales de tres docentes de nivel medio superior, con la intención de reconocer la importancia de la escuela como un espacio que posibilita la construcción de contrainstituciones.

Parto de lo que apunta Restrepo (2011, p. 15), “la práctica pedagógica como un hecho a la vez cultural y político” y, por lo tanto, la educación analizada desde esta pedagogía crítica es también un proyecto de Estudios Culturales. El autor analiza la educación como proceso y experiencia formativa donde interactuamos no para regular nuestro ser, sino para *reproducir-reelaborar-resistir* modelos de sujeto y sociedad.

Desde esta perspectiva, los docentes, actores educativos a los que dirijo este proyecto de investigación, son “trabajadores de la cultura... sujetos políticos” (Restrepo, 2011, p. 16). Por lo tanto, es necesario reflexionar acerca de su *ser docente*, conocer su postura política en torno a la escuela, indagar los intereses que motivan y articulan su práctica docente, así como su conocimiento y vínculo con la comunidad donde laboran.

Por lo anterior, se intenta un acercamiento a la escuela como un espacio de posibilidad para la transformación social en beneficio de los individuos y la comunidad, y no como un lugar donde reproducimos saberes y formas de ser para mantenernos dentro del grupo dominado.

¿Qué es la escuela?

Autores como Althusser (1969) señalan que las instituciones gubernamentales, en específico la escuela, son aparatos ideológicos del Estado que funcionan como máquinas exactas bajo ciertos fines. En este caso, la sentencia del autor me parece un acto de mutilación simbólica para con el individuo, es decir, desde su perspectiva, los estudiantes, así como los demás actores escolares, no tienen posibilidad de acción y reacción, solo asimilan el discurso hegemónico escolar sin cuestionarlo o resistirse. Por su parte, Freire (2005), se opone a la idea de educación bancaria donde el educando es un ser pasivo y vacío; exige que la escuela sea un espacio para la emancipación, reconoce la capacidad de acción de los individuos.

No se puede negar que las instituciones del Estado atienden a cierto discurso, el hecho es que hablamos de instituciones, de escuela, como entes despersonalizados. La escuela,

como otras instituciones, no es *algo*, está construida por seres vivos, son las personas quienes hacen la escuela o, en otros términos, “hacen escuela”. La imperfección de las instituciones se encuentra en las personas, imperfección que me parece una posibilidad y no una falla, o una falla constitutiva que se convierte en oportunidad. Si quienes vivimos la escuela actuásemos de una manera única, como se piensa desde la mirada de Althusser, es decir, que al escuchar el discurso hegemónico lo asimiláramos en su totalidad y sin discutirlo, el Estado sería una maquinaria sin fallas donde no se conociera el conflicto (entendido como desencuentro de ideas).

No es necesario hacer una investigación científica para observar la realidad y darnos cuenta de que el Estado vive del conflicto, que por otra parte es inherente a los seres humanos. De esos conflictos, vistos como algo natural para el desarrollo, donde unos observan algo contrario a lo que quiere enseñárseles (o al menos mínimamente diferente), surgen las posibilidades de reinventar otra forma de vivir. Es cierto, como decía Giroux (1988), que el grupo hegemónico posiciona su mirada del mundo porque tiene más poder que el grupo subordinado. Pero también es cierto, como dice Gramsci (Szurmuk y McKee, 2009), que en todas las relaciones de poder, todos tienen poder.

Tampoco pecaré de ingenua, creo que para que exista un mundo con oportunidades equitativas e igualitarias para todas y todos, los cambios deben ocurrir a nivel “estructural”. Se busca un cambio de magnitudes gigantes, cuyo origen puede ser el nivel microsocial. Cuando los grupos minoritarios o subordinados cuestionan el orden establecido, comienzan una resignificación del mundo. Sus acciones, pequeñas en lo solitario, pueden conectarse hasta provocar que el grupo hegemónico ceda el poder para que otras formas de vida sean posibles.

Por ello es importante propiciar una educación donde se nos enseñe a pensar por nosotros mismos, a reflexionar. No vivimos en una sociedad donde todo el que quiere puede, pero repito, pensar que por participar en aparatos ideológicos institucionales como la escuela, el individuo automáticamente asimila y acepta el discurso hegemónico de subordinación, es un acto violento que desvaloriza el poder de acción, de reflexión y de toma de conciencia de cada persona.

La escuela pensada como institución para reproducir el discurso hegemónico, pero habitada por personas con características distintas y particulares de acuerdo con la realidad y su experiencia de vida, se convierte, al menos para mí, en un espacio de encuentro. En el espacio escolar, las personas pueden conversar sobre el conocimiento del mundo, establecer relaciones de aprendizaje mutuo y habitar un micro territorio que no puede verse separado de la sociedad donde se encuentran y explican.

Por lo tanto, la institución escolar, como un fenómeno de investigación cultural, no puede estudiarse desde la intención de elaborar leyes que la generalicen. Como explica Geertz al referirse a las ideas científicas que pasan de ser la panacea a ideas que aportan algo sobre una realidad:

Tratan de aplicarla [la idea] y hacerla extensiva a aquellos campos donde resulta aplicable y donde es posible hacerla extensible y desisten de hacerlo en aquellos en que la idea no es aplicable ni puede extenderse. Si era valedera se convierte entonces verdaderamente en una idea seminal, en una parte permanente y perdurable de nuestro arsenal intelectual. Pero ya no tiene aquel promisorio, grandioso alcance de su aparente aplicación universal que antes tenía. La segunda ley de termodinámica o el principio de la selección natural o el concepto de motivación inconsciente o la organización de los medios de producción no lo explica todo y ni siquiera todo lo humano, pero explica algo; de manera que nuestra atención se dirige a aislar sólo [sic] lo que es ese algo. (Geertz, 2003, p. 19)

Al final, cuando estudiamos lo que ocurre en la escuela con algo de sentido común, observamos que cada fenómeno escolar se vive en la diversidad de la interpretación, y casi nunca se encuentran respuestas que puedan generalizarse y aplicarse a todos los contextos. En consecuencia, al estudiar qué es la escuela he querido remitirme a las personas que la habitan, son quienes pueden darnos cuenta de lo que ocurre en este espacio. De manera tal que, lo que la ciencia antiguamente llamaba *verdad absoluta* cuando se concluía una investigación, se convierte en *verdades parciales* en función del contexto donde estudiamos el fenómeno. Lo que deriva en que la suma de todas las verdades construye una escuela formada de muchas escuelas.

Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”: una realidad escolar

Como un primer acercamiento para estudiar la posibilidad de constrainstituciones escolares, decidí trabajar con los docentes como colaborares centrales dado su rol de autoridad dentro del aula. Cabe resaltar que, para un menor grado de particularidad derivada de mi interpretación de la realidad al centrarme en un único agente, también se pudo tener un acercamiento con los estudiantes, tanto de forma directa como a través de la observación. En el mismo tenor, cabe recalcar que las técnicas de investigación fueron diversas, de manera que se pudiera obtener información desde diferentes miradas y ángulos, y con ello evitar una visión parcial.

El trabajo de investigación se realizó en el nivel medio superior, en la opción educativa de Telebachillerato estatal de Chiapas. En términos generales que se explican a detalle en el capítulo 1, esta opción educativa atiende poblaciones rurales e indígenas y, respecto a otras opciones como las Preparatorias estatales, presenta un rezago en infraestructura y recurso humano (la plantilla docente no cubre la totalidad de las escuelas).

Su característica marginal, con cierto grado de olvido por parte de las autoridades, no ha sido impedimento para su funcionamiento. De hecho, podría decirse que el abandono en que se encuentra ha motivado que los docentes trasciendan su rol hegemónico de reproductores del currículum, generando un vínculo de pertenencia y compromiso con las comunidades donde laboran. Como en el caso del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, donde los profesores son actores sociales de la comunidad.

Sin recibir de manera pertinente lo mínimo necesario para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores generan redes de trabajo colectivo con los estudiantes, los padres y madres de familia, la comunidad y actores externos. Al abrir el espacio escolar y ceder ese poder que tradicionalmente se confiere a los maestros, han encontrado otras formas de vivir la escuela, de resignificarla. Sitúan el conocimiento y el aprendizaje, pues adecúan el currículum con miras a la transformación social.

En el capítulo uno se enfoca la escuela desde dos perspectivas diferentes. Para iniciar, se presenta una mirada que la entiende como aparato ideológico útil a los intereses del grupo dominante; posteriormente, se analiza la escuela como un espacio de fisura y posibilidad para construir un proyecto de crítica y transformación social. Se hace un recorrido de la escuela

en México, partiendo de la conformación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la centralización de la educación formal, hasta la reforma educativa de 2013, bajo el eje articulador del proyecto de Estado-nación que configuró la educación escolar en el país. Se enuncia la historia y situación de los Telebachilleratos estatales en Chiapas, su origen en la lucha social y su ubicación en comunidades socialmente desfavorecidas, que permite pensarlos como una contrainstitución para el desarrollo de una pedagogía crítica donde se cuestione la forma actual de significar el mundo.

El segundo capítulo intenta discutir la producción del conocimiento desde la colonialidad y la modernidad, frente a la decolonización del saber. Se plantea una historicidad de la escuela como un espacio de colonización del conocimiento; a la par, se analizan diferentes propuestas de educación alternativa y alternativas a la educación⁵.

El tercer capítulo es una reflexión metodológica que da cuenta del trabajo de investigación realizado. La intención es mostrar por qué esta investigación es de corte cualitativo y las condiciones que llevaron a realizar una metodología de estudio de caso. Se describen las técnicas de investigación, los actores y espacios, y cómo se analizaron los datos recogidos.

El capítulo cuarto es el informe y análisis de la información. A través del trabajo de campo se recuperaron ideas de cómo opera un telebachillerato estatal en la realidad, desde la voz de los profesores. A partir de su postura política y pedagógica, su actuar como docentes y la opinión que los estudiantes tienen de ellos, se analiza si realmente la escuela es un aparato ideológico o, si mediante la búsqueda de un aprendizaje situado, los profesores están creando, o se encuentran en posibilidad de crear, discursos contrahegemónicos.

El eje que articula este trabajo es la creencia de que la escuela es algo más. Cada escuela es un mundo diferente, porque son las personas quienes la hacen. Por lo tanto, creo que algunas escuelas son un punto de encuentro para establecer relaciones interculturales que

⁵ Al referirse a la decolonialidad del conocimiento, Esteva (Nogales, 2014) entiende la educación como educación escolar o formal, por ello pide que se abandone la idea de que la educación solo puede ocurrir dentro de las escuelas, lo que desvaloriza otras formas de saber. Al hablar de educación alternativa dice que son cambios o reformas dentro de la escuela y son criticables porque siguen enseñando “sobre” el mundo, pero no en “el” mundo. Mientras que las alternativas a la educación, término que él acuña, son propuestas que rompen con la escuela tradicional en toda forma, rechazan la idea de escuela y de los roles tradicionales de educador-educando.

nos permitan cuestionar el orden del mundo, reinventarnos. Bajo esta tesis, el currículum situado puede ser el medio de negociación en el que todos los implicados plasman su voz, sus intereses, necesidades y conocimientos.

Los actores escolares pueden generar conocimiento y aprendizaje situados. Pero es necesario que se establezcan relaciones equitativas, para romper con la idea de que el estudiante es un ser pasivo y el profesor un sabio. Es importante que la escuela sea un espacio de diálogo para cuestionar y proponer formas diferentes de habitar el mundo.

Capítulo 1. Educación escolar: reproducción o posibilidad. El caso del telebachillerato estatal como posibilidad de fisura al sistema educativo

En este primer capítulo se discute la escuela desde dos perspectivas diferentes. Una mirada que la entiende como aparato ideológico que reproduce acríticamente los intereses del grupo dominante, y una segunda que ve en la escuela un espacio de fisura y posibilidad para construir un proyecto de crítica y transformación social.

Posteriormente, se hará un recorrido histórico por la escuela en México, partiendo desde la conformación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la centralización de la educación formal, hasta la reforma educativa de 2013, bajo el eje articulador del proyecto de Estado-nación que configuró la educación escolar en el país.

Finalmente, se presenta el desarrollo y situación de los telebachilleratos estatales en Chiapas, pensándolos como un espacio de posibilidad para la formación de una contrainstitución que permite el desarrollo de una pedagogía crítica donde se cuestione, a través de su articulación con los Estudios Culturales, la forma actual de significar el mundo.

1.1. La cultura como espacio de disputa

Cuando se habla de cultura comúnmente se piensa en dos definiciones. Una acepción parte desde un registro estético, es decir, las creaciones y producciones humanas con base en el canon occidental, como la Bellas Artes y la ciencia. Otra, se centra en el registro antropológico de rasgos compartidos, homogéneos, armónicos de un grupo social: la lengua, la vestimenta, las danzas, la comida, etc. Desde estas visiones, la vida se universaliza en un único modo de ser conforme a la tradición occidental o se crean islas en confrontación.

Sin embargo, poco se discute, como lo han intentado hacer los Estudios Culturales, acerca del proceso de conformación o configuración de la cultura, es decir, por qué un elemento cultural, o varios de ellos, predominan dentro de un mismo grupo social, lo cual implica la exclusión, ocultamiento o minusvaloración de otros. Por ejemplo, si México es un país donde han habitado grupos sociales diversos y diferentes, ¿por qué uno es más importante?, ¿por qué los elementos culturales de ese grupo predominan en relación con el resto?, ¿por qué los rasgos culturales de ciertos grupos sociales son invisibilizados en y por

los discursos oficiales y nacionales?, y quizá más interesante, ¿quién decidió cuál sería el grupo cultural que representaría al país?, ¿en qué condiciones se tomó esa decisión?

Podrían enumerarse un sinfín de preguntas que nos cuestionen a qué se refiere la cultura. ¿Es acaso, desde el registro estético, un conjunto de creaciones con un grado de espiritualidad más alto que distingue a un grupo de seres más racionales e inteligentes? O, desde la mirada antropológica, ¿es una lista de rasgos que distingue a un grupo por un modo de vida diferenciado? Existe una tercera posibilidad donde se entiende la cultura como una suerte de relaciones de poder, que permiten entender la forma en que ordenamos el mundo. Si la respuesta se inclinara hacia la última definición, entonces el mundo que conocemos podría ser solamente una posibilidad entre otros mundos posibles. Giroux dice sobre la cultura que:

[Son] los principios de vida compartidos y vividos, característicos de diferentes grupos y clases sociales tal como emergen en el contexto de unas relaciones de poder y unos campos de lucha que son —unas y otros— asimétricos. Sustancialmente, la cultura como una relación especial entre grupos dominantes y grupos subordinados, expresada en forma de relaciones antagónicas vividas que impulsan a producir formas especiales de significado y acción. (Giroux, 1988, p. 147)

Puede explicarse que todos los elementos mencionados al inicio de este apartado son producciones culturales, que poseen un significado resultado de relaciones de poder que implican, de acuerdo con lo entendido por Giroux, la dominación del grupo con mayor poder sobre los que tienen menos. De tal manera que la cultura no es tanto el lugar compartido, sino el espacio de lucha donde se imponen, a través de una suerte de sedimentación⁶, los intereses del grupo dominante sobre los intereses de los dominados. La cultura, entonces, no es una entidad autónoma que da identidad a quienes están dentro de ella, sino un proceso que nos permite significar y actuar en el mundo.

⁶ Al respecto, Soria (2012) utiliza el término sedimentación para referirse a aquello “que habiéndose estructurado como parte del devenir de la huella [instituida] puede funcionar como condición de (im)posibilidad de algunas articulaciones significantes” (Soria, 2012, p. 21). Es decir, al entender la cultura como espacio dialógico de significación del mundo, al instaurarse una visión de la realidad, se niegan otras. Sin embargo, en la lucha de poder en el espacio cultural, también existe la posibilidad de resignificar el mundo.

Comenzar por entender que la cultura es el espacio de lucha del que resulta la forma en que significamos y actuamos en el mundo, implica analizar la existencia de un grupo dominante que se posiciona, hegemónica e ideológicamente⁷, con fines de control social y económico. Al plantarse por encima de la sociedad, el grupo dominante busca la forma de mantenerse en el poder, lo que conlleva reproducir su ideología al resto e, incluso algo más relevante, lograr que los demás acepten el orden del mundo que le favorece a él. Para tal fin, no solo utiliza la fuerza y su posición social, sino que lo hace por medio de una coerción consensuada en la que los grupos dominados aceptan de forma “voluntaria” el discurso del grupo en el poder.

En este punto es donde la escuela cobra especial relevancia. Dominar, desde una perspectiva gramsciana, no implica únicamente el uso de la fuerza, podría decirse que es el arte de saber manipular o controlar al otro de forma que termine validando ese ejercicio de dominación y poder, aun cuando implica ser dominado. Y es aquí donde ciertos espacios sociales o instituciones culturales (pues a fin de cuentas son espacios donde la cultura, el orden y discurso del mundo, se manifiestan) encuentran su razón de ser desde el grupo del poder.

La escuela, junto con otras instituciones culturales, es la oportunidad que encuentra el grupo dominante para reproducir su forma de entender el mundo y de vivirlo, con la finalidad de mantener el orden social y económico que le conviene. La escuela formada desde la visión del grupo dominante o tradicional es una institución reproductora, no cuestiona el porqué de lo que se enseña, el cómo se enseña o el para qué se enseña. La escuela tradicional nos llega a todos como una imposición: si no asistimos a ella, nos graduamos y obtenemos un documento oficial que acredite haber concluido con la educación que de ella emana, no triunfamos en la vida.

Y el problema de esa escuela no es lo que se enseña, sino ese vacío que no cuestiona por qué tenemos que aprender tal o cual cosa. Nos toma como seres en blanco cuyo “único margen de acción que ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos guardados y

⁷ Los conceptos de *hegemonía* e *ideología* se abordan desde las aportaciones de Antonio Gramsci (Szurmuk y McKee, 2009). El primero refiere a una dominación que no implica el uso de la fuerza, lo que permite imponer la ideología, es decir, cómo se producen los significados y se incorporan en diferentes aspectos de la vida cotidiana.

archivados” (Freire, 2005, p. 78). La visión de la escuela bancaria persigue el propósito de dotarnos de los conocimientos que considera adecuados y llenarnos del discurso ideológico que naturalizamos tarde o temprano. Con ello, el currículum⁸ deja de ser neutral y puramente científico, pues legitima y excluye saberes conforme el discurso que intenta reproducir.

Pero, si todos, o casi todos, hemos pasado por la educación escolar o por otras instituciones culturales que reproducen el discurso dominante, ¿por qué hay resistencias que han permitido construir otros mundos posibles?, ¿por qué el grupo dominante, a pesar de seguir en el poder, no ha logrado homogeneizar, en su totalidad, las formas de sentir, pensar y actuar? La hegemonía de la que se ha hablado hasta el momento, a diferencia de otros conceptos y teorías que piensan la dominación como un proceso que devasta y destruye al otro convirtiéndolo a su imagen y semejanza, retoma un elemento que permite dar respuesta a las interrogantes planteadas. El oprimido, el subalterno, o como se le prefiera denominar, no es un ser pasivo que recibe, como una *tabula rasa*, el discurso dominante. Por el contrario, participa de la lucha, del posicionamiento, quizás con desventaja, con las de perder por delante, pero sigue ahí, resiste, permite otros modos de entender el mundo que, lenta y reducidamente quizás, discuten con el dominador y se van insertando en la sociedad.

En los subalternos como elementos activos de la cultura es en quienes fijo mi mirada. Desde el espacio escolar, los docentes cobran especial interés, pues en ellos recae la función de transmitir el discurso dominante o educar desde una pedagogía crítica que permita construir una escuela en comunidad, reflexiva y contestataria, que nace desde la subalternidad (estudiantes, comunidad, docentes). En la escuela, de acuerdo con su rol, cada uno reproduce o resiste al discurso dominante.

El profesor, al pasar la lista de manera religiosa todas las mañanas y cuidar la compostura durante el homenaje que realiza cada lunes, enseña disciplina y patriotismo para mantener el orden establecido. Es la misma persona que, al abordar los temas del Descubrimiento de América, pide analizar de forma crítica un proceso que colonización y conquista, haciendo énfasis en que América ya existía, no fue descubierta.

8 McLaren (2005), habla de un currículum oculto que es implícito, y lo define en sentido negativo “que favorece a ciertos grupos con respecto a otros con base en su raza, su clase y su género; la lista sigue y sigue” (McLaren, 2005, p. 110).

El estudiante que copia y pega información de internet sin analizarla, por el simple hecho de cumplir y obtener una buena nota, es al mismo tiempo, el que cuestiona la utilidad de cierto contenido académico en su vida. En resumen, reproducimos y resistimos de forma consciente e inconsciente, es la contradicción de la cotidianidad.

1.1.1. Escuela, aparato ideológico o dialéctico

Althusser decía que “toda formación social depende de un modo de producción dominante... para existir... produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción” (1969, p. 2). Esto quiere decir que toda sociedad dominante se mantiene en el poder en la medida que produce sus discursos ideológicos, los transmite y reproduce a los otros. En este proceso de formación social, se reproducen tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción existentes.

Al final podría decirse que se trata de conservar las condiciones que permiten al grupo dominante seguir en la misma posición con los privilegios correspondientes. Esto no es un proceso sencillo. Como se mencionó en párrafos anteriores, mantener el *statu quo* no requiere solo de la fuerza represiva, es necesario insertar el discurso en la vida cotidiana de las personas, que lo vivan y reproduzcan. Esta tarea implica generar las condiciones que permitan la producción de un discurso de dominación, donde cada pieza productiva encuentre su rol y se mantenga en él realizando las acciones correspondientes de forma, digamos, voluntaria.

Como resultado de lo anterior, la clase dominante se vale del Estado. Los discursos hegemónicos de poder pueden reproducirse a través de la fuerza o ideológicamente. Esta segunda forma de dominación quizás es o pesa más en la conformación social; a esos elementos de producción del discurso, Althusser (1969) les ha denominado *aparatos ideológicos de Estado*:

[Son] cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas... Con todas las reservas que implica esta exigencia podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos de Estado las instituciones siguientes (el orden en el cual los enumeramos no tiene significación especial):

AIE religiosos (el sistema de las distintas Iglesias),

AIE escolar (el sistema de las distintas “Escuelas”, públicas y privadas),

AIE familiar,

AIE jurídico,

AIE político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos),

AIE sindical,

AIE de información (prensa, radio, T.V., etc.),

AIE cultural (literatura, artes, deportes, etc.). (pp. 13-14)

Con base en ello, el autor destaca que existe un aparato de Estado que es represivo y un aparato ideológico de Estado, cuya diferencia estriba en que el segundo juega con la ideología, con el discurso oficial. Ambos se complementan: a cada aparato ideológico le corresponde una serie de sanciones que adoctrina explícita o simbólicamente.

De esta suerte resulta que la escuela se convierte en un espacio de reproducción del Estado. Lo que se enseña en la escuela no es elegido azarosamente, corresponde a una lógica que busca perpetuar relaciones de dominación y producción. De hecho, en términos generales, en este espacio se nos enseñan las habilidades que necesitamos para someternos y practicar la ideología dominante.

Lo interesante con la escuela, a diferencia de los otros aparatos ideológicos (exceptuando la familia), es su carácter obligatorio. En este espacio de reproducción ideológico nos vemos obligados a asistir durante, al menos en México, de tres a ocho horas diarias, cinco días de la semana, durante los primeros 18 años de nuestra vida. Un recinto completamente institucional, cuyo discurso educativo obedece a una lógica política dominante que busca enseñarnos cuál es nuestro lugar en la vida: explotado, agente de la explotación, agente de la represión o profesional de la ideología (Althusser, 1969).

Si pensamos en una educación tradicional, la escuela es completamente distante a nuestras necesidades de vida, nos ve como receptores pasivos cuyo rol es escuchar el discurso oficial, aprenderlo, vivirlo y reproducirlo. Pareciera que la escuela es como asistir a un

programa de televisión donde la caja emisora nos llena de sus conocimientos, los cuales aprehendemos sin cuestionamiento alguno, estamos ante un medio masivo de reproducción de la ideología. Sin embargo, la realidad nos arroja que, por muy bien instrumentado que sea el Estado, no ha logrado moldear a todas las personas. Encontramos resistencia en grupos marginados que no han sido atendidos por el sistema e, incluso, en aquellos que han transitado por la educación escolarizada. Los actores escolares no asisten a la escuela para escuchar y asentir al cien por ciento, no son sujetos que acepten y reproduzcan el discurso totalmente.

Si pensamos que la escuela tiene similitud con los medios de comunicación masivos, en el sentido de que estos últimos son criticados por alienar a las personas, quisiera exponer lo que Enzensberger (2010) explica y analiza de las cuatro teorías que ven a la televisión como un medio reproductor: de la manipulación, la imitación, la simulación y la idiotización. De acuerdo con el autor, estas teorías, centrándonos en la relación televisión-reproducción-pectador, concluyen que los consumidores de televisión son seres ignorantes, manipulados, pasivos, sin voluntad, imposibilitados, zombis. En resumen, que las personas frente al televisor son seres indefensos expuestos al monstruo televisivo, incapaces de reaccionar o contradecir, se estigmatiza al medio poniéndolo en franca oposición con el espectador.

Enzensberger, en respuesta a estas teorías que despojan al espectador y a la televisión de la posibilidad de acción o de generar otros discursos, se pregunta algo similar a lo que se ha cuestionado anteriormente cuando se piensa la escuela como un espacio de alienación al sistema, respecto de los medios y la televisión:

Queda por ver en cuál de los dos bandos hay que situar al teórico. O bien no hace uso de los medios, y entonces no sabe de qué está hablando, o bien se expone a ellos, y entonces cabe preguntarse por qué extraño milagro no ha sido víctima de sus efectos. Porque a diferencia de todos los demás mortales, el teórico sigue teniendo una moral intacta, es capaz de distinguir con nitidez entre realidad y engaño, y goza de total inmunidad frente a la idiotización que él constata en los demás. ¿O cabría la posibilidad –fatal salida de este dilema– de que sus teorías fueran, a su vez, síntomas de la idiotización universal? (Enzensberger, 2010, pp. 11-12).

De lo anterior se expone que quizá la respuesta está en que el espectador de la televisión sí sabe lo que quiere y busca medios cero⁹ que lo desconecten de la realidad. Por lo tanto, los creadores televisivos buscan borrar todo significado de los programas de televisión, como si dejar de buscar sentido en las cosas fuese posible. De hecho, aunque la escuela, como los medios de comunicación, posea un discurso ideológico o no, esté intentando significar en las personas o no, siempre habrá algo de la realidad que permita dar sentido y significado a lo que aprendemos, vemos, oímos o sentimos. Lo que puede resumirse en el hecho de que, según otras experiencias, entornos e individualidades, las personas no asistimos a los espacios de reproducción ideológica de forma pasiva, al menos no al cien por ciento.

No podría negarse que la escuela está al servicio del grupo de poder, que ha formado a personas según su rol. Sin embargo, atendiendo al hecho de que los ruidos de la realidad son los que permiten a las personas enfrentarse a los discursos ideológicos, cuestionarlos, resistir quizás, el punto estaría en construir escuelas que comenzaran a hablar de la realidad en sentido amplio, enunciando otros discursos. Porque, así como el Estado ve en la escuela un espacio dominante por su obligatoriedad, también lo podría ser para generar otras dinámicas de vida.

Posicionarnos desde la pedagogía crítica nos posibilita ir más allá de simples propuestas educativas que se construyen fuera de, alejadas de los estudiantes y del contexto de la escuela, sin tomar en cuenta la participación de todos los actores escolares. Es necesario construir propuestas educativas que vayan más allá de la asimilación social y la integración de los individuos a una dinámica de producción/reproducción. Para ello, es importante comenzar a pensar las escuelas como:

Lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control... no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y

⁹ Hans Magnus Enzensberger (2010), refiere que los medios cero pretenden desposeer a los programas de todo significado, convertir a la televisión en un medio de comunicación de la negación, es decir, desconectar al televidente para evitar que piense. Refiere que esto es una utopía, porque siempre habrá algo que nos permita buscar sentido en las cosas.

valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general... sirven para introducir y legitimar formas *particulares* de vida social (Giroux, 1988, p. 177).

Giroux continúa hacia la visión de una escuela crítica, dejar de pensar que es un espacio neutral dedicado al conocimiento elegido de forma azarosa, sin ningún otro fin; es importante que la escuela sea vista como un espacio dentro de la dinámica social y no alejado de ella:

Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes... En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral (Giroux, 1988, p. 177).

La escuela debe comenzar a pensarse como un espacio de lucha que puede y debe incluir otras miradas, romper con la hegemonía del conocimiento occidental que, de una u otra manera, nos liga a una forma de ser/estar en el mundo. El discurso escolar tiene responsabilidad de generar discursos contrahegemónicos, que impliquen “una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar” (McLaren en Alvarado A., 2007, p. 3). En este sentido, la escuela se convierte, como espacio, en una contrainstitución, lugar que cuestiona el orden establecido y genera alternativas a la realidad establecida, aun cuando forma parte del aparato ideológico del Estado. Desde esta perspectiva, el espacio escolar supone una ambigüedad con base en su discurso: aparato ideológico o de contestación.

La gran ventaja de los espacios culturales, es decir, estos lugares que reproducen el discurso de la cultura dominante, es que la cultura no la hacen los aparatos reproductores, sino las personas. De acuerdo con Touraine (en Giroux, 1988), nos posicionaríamos en una teoría de la autoproducción desde la escuela, la posibilidad de que los actores que están inmersos en ella (profesores, estudiantes, padres, comunidad) den significado a sus vidas a través de formas históricas, culturales y políticas que viven y producen.

Esta oportunidad de ser un espacio que responda al discurso hegemónico de la clase dominante conlleva cambiar la concepción de la escuela tradicional, este recinto donde recibimos conocimientos sin pensar por qué esos y no otros, y construirla en y para la comunidad. Una escuela contestataria requiere un aprendizaje situado que produzca un discurso crítico, una forma de pensar que aborde a la realidad desde su complejidad y donde los actores educativos sean sujetos activos hacedores de conocimiento y de relaciones sociales horizontales. Hacer escuela es asumir la responsabilidad con nosotros mismos, con los otros y con el mundo, es situarse en el contexto escolar.

Tenemos que pensar la escuela como un proceso cultural, es decir, desde una posibilidad dialéctica entre los conocimientos que están dentro y fuera de ella, pero en función de la realidad misma. En otros términos, la pregunta fundamental sería: ¿qué implica educarnos desde una mirada universal del mundo e invisibilizar otras formas de ser y estar? Pensar los procesos de dominación desde el conocimiento mismo, conlleva que la escuela se inscriba en las luchas sociales, es decir, construir una educación emancipatoria que genera un discurso político y crítico. Al final, se trata de que el conocimiento, visto desde la escuela, nos permita situarnos en el mundo como personas libres, independientes y críticas que construyen un mundo donde se posibilita la existencia de mundos distintos.

1.1.2. Educar desde la fisura: pedagogía crítica y estudios culturales

Si la cultura es un lugar de lucha asimétrica por la significación del mundo entre el grupo dominante y los dominados, de donde resulta cómo nos posicionamos en la vida, el rol que nos corresponde y la forma en cómo nos relacionamos con los otros y la naturaleza; entonces la escuela, como aparato cultural que reproduce la cultura dominante, es también un espacio dialéctico y de posibilidad.

Creer en esta posibilidad, significa pensar en las fisuras y tensiones que permiten ejercer un poder político de resistencia ante la dominación. Estas fisuras, que pueden presentarse como fallas u omisiones del sistema Estado, se encuentran en la realidad. Debemos voltear a ver el mundo fuera de la escuela, conectar lo que ocurre dentro del espacio escolar con las problemáticas del mundo, analizar a la escuela como aparato ideológico del Estado para poder resignificarla, apropiarse de ella.

Si seguimos educando desde una pedagogía disciplinar que piensa la mejora educativa como una serie de adecuaciones curriculares sin sentido, sin incluir a los otros, haciéndose desde “expertos” en un tipo de educación considerada superior, entonces seguiremos reproduciendo un discurso limitado y de dominación. Es necesario pensar fuera de la disciplina, articular las problemáticas de la escuela con la realidad, no ver de manera segmentada y fracturada como nos han enseñado. Por ello Giroux (1988) dice que debemos atender los problemas escolares desde una pedagogía crítica que tenga relación con otras disciplinas, porque lo que pasa en la escuela es “cosa” de dentro y fuera de ella.

Es necesario educar desde una posición crítica que nos permita construir una propuesta educativa acorde a las necesidades de la realidad, a los sujetos que la viven y donde la viven, situarnos en el mundo a través de uno de los espacios de los que disponemos: la escuela. La educación escolar que se piensa de otra manera y asume un compromiso social, debe ir más allá del currículum para configurarse en un espacio de reflexión y acción crítica que se opone a toda forma de opresión y nos permite desarrollarnos como seres más humanos con nosotros, los otros y la naturaleza.

Sin embargo, traspasar la frontera de las disciplinas para pensar en una pedagogía crítica que se articule con otras maneras de ordenar el mundo, implica moverse desde la minoría científica, curricular, académica, etc. La solución para valerse de los espacios construidos hegemónicamente nos llevaría a mantenernos dentro de la institucionalidad, pero haciendo posibles otros discursos en la escuela. De acuerdo con Giroux (1988) y McLaren (en Alvarado A., 2007), pienso en contrainstituciones, es decir, escuelas donde se cuestiona el discurso hegemónico desde el interior y se lleven a cabo pedagogías otras.

Esto justifica hacer Estudios Culturales y de pedagogía crítica en la educación escolarizada, para lograr una mayor comprensión de las problemáticas en este espacio y, a la vez, generar propuestas dentro de un proyecto social y político que comience en la escuela. Como se ha dicho anteriormente, una propuesta desde los Estudios Culturales y la pedagogía crítica conlleva construir con los sujetos mismos que viven la escuela.

En el caso de este trabajo de investigación se ha decidido dar mayor importancia a los docentes, no como los únicos actores escolares con la posibilidad de pensar la educación y construir una propuesta, sino por el hecho de ser quienes, desde el rol que ostentan, tienen la

encomienda directa de reproducir el discurso hegemónico en las aulas. El docente, dadas sus características y posición dentro de la escuela, tendría la posibilidad de ser un intelectual transformativo o profesional crítico (Trillo, 1994).

Antes de abordar las posibilidades de los docentes como intelectuales transformativos, es importante hacer algunas precisiones al respecto del término. Gramsci (1949) clasifica dos tipos de intelectuales: los tradicionales y los orgánicos. Los primeros tienen su origen con los eclesiásticos, en la época medieval, cuando la iglesia era una institución hegemónica del conocimiento, lugar que después fue ocupado por la escuela que se convirtió en el espacio legítimo para adquirir conocimiento válido, en una suerte de alta cultura como sinónimo de acumulación y selección de lo que es el conocimiento. Desde esta perspectiva, el intelectual se configura como tal en la medida que estudia en espacios académicos reconocidos, acumula grados y, casi por sentido común, teoriza más de lo que se acerca a la realidad sobre la cual estudia.

Los segundos, los intelectuales orgánicos, nacen con el auge de la producción económica, por llamarlo de alguna manera. En ese periodo se generó una división entre las actividades físicas y las de administración (por referirme a las que se hacen desde el escritorio, sin mayor esfuerzo nerviomuscular). Bajo esta división de las actividades laborales, se pensó que entre más actividades físicas realizaba el obrero, menor era su actividad mental, de reflexión y construcción del conocimiento, de abstracción. El referente para llamarle a alguien obrero/trabajador o intelectual, fue medir dónde estaba la mayor cantidad de su trabajo, en el esfuerzo nerviomuscular o en el “pensar”. De ahí que Gramsci nos cuestione sobre si existe alguna actividad humana que no pase por la mente, o si nos convertimos en totales autómatas que se introducen en una rutina sin la menor reflexión de lo que realizan.

La tesis que plantea Gramsci (1967) da respuesta a esa pregunta: no existe actividad, por más física que sea, que no participe de una concepción/orden del mundo, lo que conlleva un proceso intelectual, en resumen, todos somos intelectuales. La diferencia entre ser nombrado como tal o no, estriba en asumir el papel/rol de intelectual; para ser un intelectual orgánico, no basta con asumir esa actividad. Gramsci apunta que un intelectual orgánico es aquel que vive la actividad nerviomuscular y domina la técnica, pero también tiene una

conciencia humanística-histórica, lo que implica estar con las clases menos favorecidas, marginadas, excluidas, violentadas, etc.

Por otra parte, los Estudios Culturales proponen otro tipo de intelectual más allá del orgánico. Partiendo del hecho de que la clase trabajadora (obrera) no es la única revolucionaria, surge lo que se denominará *intelectual transformativo*. Este intelectual genera discursos y prácticas contrahegemónicas, de resistencia, en oposición a cualquier forma de incorporación dominante y con la característica de trabajar en instituciones fundamentales en la producción de discursos de la cultura dominante, pero actuando en oposición a ellos. Razón por la cual los maestros tienen mayor propensión para convertirse en intelectuales transformativos (Giroux, 1988).

En el siguiente apartado, se enfatiza en el tipo de profesor que se necesita para hacer una apuesta de transformación social desde la escuela.

1.1.2.1. El rol del docente en la contrainstitución

Toda apuesta por una mejora de la educación, como demanda institucional o propuesta alternativa, “solo llega a ser una realidad en la medida en que es desarrollada reflexiva y críticamente por sus agentes más decisivos: los centros y los profesores” (Trillo, 1994). La escuela como comunidad de aprendizaje no se hace solo con los profesores, pero al igual que en otros espacios, hay personas que guían los procesos: en los ejemplos de alternativas a la educación hay figuras como los ancianos, los miembros de la Asamblea o líderes comunitarios; en la escuela, son los docentes.

Se debe reconocer que en la práctica docente nos encontramos con diferentes tipos de profesores. Hay quienes se guían por una “acción rutinaria”, es decir, “no reflexionan sobre su práctica, por lo que se convierten en esclavos de la rutina y aceptan..., de manera acrítica, las determinaciones y políticas establecidas por otros” (Iglesias, 2011, p. 48). En este sentido, puede hablarse de un ejecutor, realiza lo que se le demanda sin cuestionamientos, sin importar los resultados y, a pesar de ellos, no genera cambios en su práctica. De alguna manera, este tipo de docente deja la responsabilidad en quienes diseñan los modelos educativos, reformas, etc.

Por su parte, el profesor práctico entiende que el currículum es una guía que no debe seguir a pies juntillas(Trillo, 1994). Este profesor es reflexivo, en un sentido esporádico, ha observado que los programas de estudio, los libros de texto y demás materiales didácticos que guían el proceso de enseñanza, muchas veces no responden a las necesidades de su contexto escolar y por ello crea sus materiales didácticos. Sin embargo, aunque realiza adecuaciones curriculares, pocas veces es capaz de crear un currículum sin base; es decir, necesita los planes y programas de estudios oficiales para cuestionarlos y proponer. Entiende que el conocimiento se construye y permite cierta autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Tiene un compromiso con la mejora de la educación, se hace responsable de su formación; pero peca de individualista, considera que mientras él esté bien, el resto no importa, no trabaja con los demás en comunidad.

Finalmente, podemos hablar de un docente crítico, “aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en que tiene lugar; el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura” (Villar en Iglesias, 2011, p. 51). La reflexión hecha una práctica le permite al profesor tomar conciencia que ningún cambio curricular, de fuera o de dentro, funcionará si no se toman en consideración las opiniones de estudiantes, padres, comunidad, investigadores, profesores y autoridades educativas. El crítico es un profesor práctico que va más allá, que no se pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: asume su responsabilidad pero sabe que la construcción del conocimiento requiere de los demás agentes escolares y de contar con las condiciones necesarias que debe brindar el Estado.

Los docentes críticos entienden que la escuela es parte de una estructura, con sus limitaciones y posibilidades, así que no solo cuestiona al currículum sino a las condiciones en que se encuentra inscrita la educación escolar. Se compromete con la educación desde su rol docente, pero exige la participación y, sobre todo, la responsabilidad de los demás actores para el logro de las metas. Especialmente, no cree en utopías, propone con la comunidad pero con base en metas alcanzables.

Los tres tipos de profesionales tienen un compromiso manifiesto, la diferencia estriba en cómo y con quién se comprometen. Los rutinarios o técnicos lo hacen con el cumplimiento de la normatividad, los prácticos asumen su papel como agentes innovadores en pro de la

mejora educativa, los críticos tienen un compromiso con la comunidad, han entendido que la escuela es un espacio social no independiente ni ajeno a la vida real.

El crítico es, en cierta medida, ese intelectual transformativo del que habla Giroux (1988), también es un intelectual orgánico radical (Gramsci, 1949), que reconoce su lugar en la estructura escolar pero genera, en comunidad, discursos que cuestionan y proponen. Como estudiosos de la educación y la escuela uno pensaría que, sabiendo todo esto, debemos formar docentes críticos o identificarlos. El asunto, como toda teoría, es que en la realidad los profesores se mueven entre uno y otro estilo.

Para poder decir que un docente es un intelectual transformativo o profesional crítico, requiere ser reflexivo y tomar conciencia del rol que ostenta dentro del conjunto de relaciones que se establecen en la escuela. También debe generar cuestionamientos al orden establecido dentro y fuera del espacio escolar; ser un líder en busca de la transformación social, política y cultural; trabajar del lado de aquellos que viven la dominación y oponen resistencia y, sobre todo, estar comprometido con proyectos de transformación social, en este caso, desde la escuela.

El docente, pues, tiene la posibilidad de participar en la construcción de una escuela que enseñe a pensar la realidad desde otra perspectiva. Su mirada crítica debe estar en el marco de referencia que ataña a las relaciones de poder que se gestan en torno a los conocimientos validados por el currículum y la implicación que ello tiene en la significación del mundo, y en cómo se relacionan las personas y la posibilidad de crear otras dinámicas sociales desde la escuela y para la vida.

Por lo anterior, la escuela como contrainstitución encuentra cabida, a modo de un ejemplo que plantea la posibilidad de la situación aludida, en el subsistema de Educación Media Superior (EMS) llamado Telebachillerato estatal. En primer lugar, porque representa una institución emergente y, por lo tanto, olvidada con el paso del tiempo por el Estado, tanto en la infraestructura como en el recurso humano. En segundo lugar, quizá el más importante, porque los docentes viven la mayoría del tiempo en la comunidad sin formar parte de ella, realizan actividades que van desde la enseñanza hasta la gestión y atienden más de una materia. Esto significa que el docente, al tomar conciencia de su poder transformador, tiene

aspectos que le permiten cuestionar la realidad desde su práctica docente y proponer, junto con los estudiantes y comunidad, otras formas de hacer escuela.

1.2. La educación formal en México: proyecto Estado-nación

La forma en que nos organizamos hoy, política, social y culturalmente, responde a un proyecto europeo denominado *modernidad* que, hermanado con la Ilustración, pretendía ver al hombre como un sujeto racional (idea que se trabajará en el segundo capítulo). Habermas apunta que Hegel reconocía a la subjetividad como característica de la modernidad, de la que dice: “Se trata de la estructura de la autorrelación del sujeto cognosciente que se vuelve sobre sí mismo como objeto para aprehenderse a sí mismo como en la imagen de un espejo” (Habermas, 1993, p. 31).

Parafraseando a Descartes, cabe la posibilidad de decir que solo lo que puede objetivarse existe. Con el fundamento de que únicamente lo que se piensa existe, la modernidad explicaba el mundo desde una mirada universal pasando todo por el filtro de la razón, tanto en la forma de ser y de pensar, que tenía como punto de referencia a las sociedades europeas (principalmente Francia y Alemania, donde se habló de la Ilustración y el Romanticismo, respectivamente).

Hegemónicamente, Europa y el resto del mundo comenzaron a pensarse desde una mirada occidental, desde la organización social como configuración política. La sociedad se organizó en un sistema de Estado-nación, es decir, estructuras institucionales¹⁰ que permitieran moldear a los ciudadanos en torno al modelo de sociedad que se pretendía y generaran un sentido de pertenencia. Políticamente los Estados nacionales serían democracias liberales-burguesas con una economía capitalista y mercantil (Argüello Parra, 2016).

México, al ser una colonia española, se construyó desde el proyecto de modernidad. Si se piensa en la diversidad cultural existente en el país antes de la Conquista, y que perdura en cierta forma en la actualidad, era difícil concebir que el mundo podía ser construido desde una manera única, occidental. Las culturas originarias habían concebido un mundo diferente

¹⁰ Entre ellas podemos mencionar a la escuela, como lugar que reproduce el modelo social del Estado-nación, al ser la encargada de la formación de su ciudadanía.

al que se proponía, basta mencionar que los grupos mayas mantenían una relación de respeto con la naturaleza, la principal era la tierra.

De acuerdo con Limón Aguirre (2010), en la cosmovisión del grupo maya-chuj, todo tiene su corazón y su dueño, por lo tanto, cuando dañamos un elemento natural herimos su corazón. Al venir de la tierra también somos parte de la naturaleza, por lo tanto, debemos respetarla, lo que pasa a ella vuelve a nosotros, nos afecta. Esta idea contrasta con el utilitarismo de la modernidad que, en general, nos crea un sentido de superioridad sobre la naturaleza y nos permite servirnos y abusar de ella.

Desde la llegada de los españoles, con el proceso de conquista y evangelización, México comenzaba a conformarse en un país con identidad nacional, es decir, una sociedad con religión y creencias católicas, organización social por clases e idioma español. Con el paso del tiempo, el Estado mexicano buscó cómo insertar esta ideología homogeneizadora en los discursos cotidianos, uno de estos lugares fue la escuela. En este espacio de educación formal e institucionalizada (lo que se *debe ser*), el Estado puede reproducir su discurso homogeneizador y consolidar las estructuras que le permitan legitimarse.

La escuela, desde esta perspectiva, es “un sistema educativo cuyo carácter y estructura están firmemente establecidos por el estado” (McLaren, 2005, p. 36). De tal manera que “lo que pasa en las escuelas (y, en general, en el conjunto de instituciones de la educación) tiene un sentido, una finalidad, responde a unos intereses, una cosmovisión e ideologización de la vida social” (Martínez Bonafé, 2013, p. 24). Evidentemente, esos intereses que mueven el espacio de la educación escolar corresponden al discurso del grupo dominante.

Por ello, desde tiempos de la Colonia hasta la actual reforma educativa, el proyecto de Estado-nación ha pretendido construir una identidad nacional, a través de la enseñanza y presencia de una lengua oficial única (español) y la existencia de un currículum nacional para la Educación Básica. En 1917, el Congreso Constituyente reconoce que la educación es laica, gratuita y obligatoria, de igual manera:

El Congreso estableció la prohibición al clero y a las asociaciones religiosas de organizar o dirigir escuelas de educación primaria. La Constitución otorgó mayores facultades educativas al Estado, el cual debía vigilar las escuelas primarias oficiales y privadas. (Zárate R., 2003, s.d.)

La salida de la iglesia como institución a cargo de la educación y el ambiente de separación social a raíz de la Revolución mexicana, motivó a José Vasconcelos para “que la educación pública contribuyera a formar la conciencia nacional y fomentara la unidad e integración de los bandos y fracciones que amenazaban dividir a la triunfante Revolución mexicana” (Álvarez G., 1992, p. 162). Bajo este argumento se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. La SEP, de la mano de Vasconcelos, se dio a la tarea de unificar a la sociedad mexicana (a pesar del proceso colonizador y de conquista, la presencia indígena no había desaparecido) a través de la educación formal. Su arma era un nacionalismo que integrara a las culturas mestizas y prehispánicas mexicanas:

Impulsó la alfabetización, la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la edición de los libros de texto gratuitos, los desayunos escolares, las bellas artes y el intercambio cultural con el exterior... Se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, y se formaron las Misiones Culturales, grupos de maestros, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades para capacitar maestros. (Zárate R., 2003, s.d.)

Aunque el proyecto nacionalista de Vasconcelos buscaba la asimilación e integración de ambos grupos culturales (mestizos e indígenas), especialmente del indígena como parte de un proyecto nacional que pretendía integrarlo borrando su identidad, al final todo apuntó a una idea de cultura dominante. En la educación escolar se alfabetizaba para aprender el español¹¹, se reconoció como las Bellas Artes aquellas expresiones que encajaban en la definición europea de alta cultura, y se habló de artesanías para hacer referencia a las creaciones de los pueblos originarios. Asimismo, el conocimiento científico fue aquel que respondía a ciertos estándares occidentales. Eso es lo que, hasta hoy en día, se visualiza en la escuela y en los libros de texto gratuito.

Se estableció que la SEP era un organismo nacional centralizado, en parte porque los gobiernos estatales y locales no podían garantizar la cobertura de la educación; lo cual

11 Constitucionalmente no se reconoce el español o castellano como lengua oficial, es en la Ley general de derechos de los pueblos indígenas (Diario Oficial de la Federación de México, 2015) donde se otorga la misma validez al español y lenguas indígenas. De manera extraoficial y en la educación, el español es la lengua dominante, prueba de ello es que los libros de texto gratuito se editan en esta lengua (hay una pequeña cantidad en lenguas originarias para zonas específicas del país). A pesar de existir escuelas bilingües, el español tiene primacía en la práctica escolar, se enseña y aprende, es el uso de la lengua para alfabetizar.

conllevó a un proceso de federalización que se mantiene hoy en día, es decir, el gobierno federal coordina y opera la SEP en cada uno de los estados. Esto implica que “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República” (Const., 2016, art. 3o).

La construcción de una educación pública homogeneizadora que se ha mantenido por casi un siglo perpetúa un proceso colonizador, donde es imposible que todos los estudiantes se encuentren. Al mismo tiempo que rompe la posibilidad de una escuela como espacio transformador de la realidad comunitaria. La elaboración de planes y programas desde el centro o por expertos o políticos que desconocen los diferentes contextos, no permite que las problemáticas de la comunidad sean abordadas desde la escuela, sin pasar por alto que padres de familia y actores comunitarios son excluidos del proceso educativo de los niños y jóvenes. Al final, la educación pública centralizada pensó más en lo cuantitativo con miras a la cobertura educativa, pero olvidó lo que tanto pregonó: brindar calidad y equidad, sigue pensando en las mayorías y dejando de lado las minorías.

A lo largo de la historia de la SEP, existen intentos dentro y fuera del discurso oficial por descentralizar la educación, la mayoría de ellos, especialmente los oficiales, han fracasado. Lo que se constata en la Reforma Educativa del 2013 donde se estableció que la educación obligatoria del país abarcaba desde preescolar hasta el nivel medio superior. Lo anterior significó centralizar los programas de estudio de las diferentes ofertas educativas del nivel medio superior, que hasta ese momento tenía la libertad para crear sus propios planes y programas de estudio de acuerdo con las características del subsistema y la opción educativa.

En función del presente proyecto, cabe mencionar que antes de esa reforma, en el 2008, atendiendo a un discurso capitalista, se conformó el Marco Curricular Común (MCC) para la EMS. La finalidad era reformar el modelo pedagógico en un enfoque por competencias compartidas por todas las ofertas educativas de este nivel, desde entonces este modelo ha recibido críticas por su doble discurso. Por una parte, el acuerdo secretarial 442 de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), define que la competencia es “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Secretaría de Educación Pública, 2008a). Por otra parte, el acuerdo secretarial 444 de esta

misma reforma, señala que el desarrollo de valores, habilidades y competencias en los estudiantes es “para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (Secretaría de Educación Pública, 2008b). Pareciera que se deja de lado el desarrollo integral del individuo para centrarse en su capacidad productiva dentro del sistema económico.

Al respecto, Ángel Díaz-Barriga (2011 y 2014) ha planteado que varios de los puntos polémicos de este modelo educativo se relacionan con el término de competencia, que alude a una sociedad y economía globalizada donde se compara a los trabajadores y profesionistas en función de sus capacidades denominadas *competencias*. Además, añade, que expertos en temas educativos cuestionan la practicidad en la que se centra el modelo, haciendo a un lado una de las finalidades de la educación: el formar seres humanos.

De igual manera, esta practicidad se orienta a la inserción de los estudiantes al mundo productivo y los valores éticos son solo de tipo instrumental, porque se reduce el ámbito de la reflexión frente al de la producción. Por otra parte, el término de competencias no tiene una definición única, por ello las propuestas pedagógicas bajo este modelo no muestran uniformidad. Finalmente, apunta al hecho de que, por su polisemia, las competencias pueden ser vistas desde una perspectiva conductual, lo cual contradice el propósito de formar personas críticas y reflexivas.

Con los cambios realizados en el sistema educativo nacional, desde los años noventa del siglo pasado, la SEP preserva “su atribución normativa para determinar los planes y programas de estudio en la educación básica de todo el país” (SEP, 2016, p. 11). Y en el caso de EMS “el MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país (...) Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio” (Secretaría de Educación Pública, 2008, párr. 3); esto implica que la SEP es quien selecciona y legitima los conocimientos que estarán presentes en el discurso educativo oficial.

Sin embargo, como la misma SEP señala en *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*:

Dentro de la unidad esencial del país existe una variedad de identidades, de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad

que nos caracteriza como nación. No obstante, el modelo no ha permitido a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectiva de futuro en la organización y en los contenidos educativos con los que la escuela trabaja. (SEP, 2016, p. 12)

Por una parte, el gobierno establece un currículum oficial dictado desde el centro del país y, por otra, admite que la diversidad de nuestro contexto nacional no encuentra cabida en este modelo educativo actual. Por lo cual, el nuevo modelo que se propone plantea el concepto de inclusión para atender a la diversidad cultural de los estudiantes, desde los términos que él establece.

Sin embargo, en la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Secretaría de Educación Pública, 2016b), que se basa en el principio de democracia y consulta a todo el país, se sigue ratificando la existencia de un único currículum oficial que atienda a la diversidad. En la propuesta de contenidos para cada campo disciplinar de la EMS, se sigue observando una homogeneización a partir de la visión eurocéntrica, hay una apertura a escuchar otras voces siempre que se encuentren (o sean reconocidas como no subversivas) en el discurso oficial.

Incluso cuando la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2016b) reconoce la existencia de 30 subsistemas educativos y aproximadamente 150 expresiones organizativas a nivel local, que tienen la finalidad de atender los diferentes intereses y orientaciones vocacionales de los estudiantes, la nueva propuesta curricular se concentra en dos tipos de bachillerato: bachillerato general con capacitación para el trabajo y bachillerato tecnológico. Esto significa que los 30 subsistemas educativos, junto con las 150 expresiones locales deberán reformar su oferta educativa en estas dos propuestas.

La contrariedad sigue presente en el discurso de la SEP: se habla de diversidad e inclusión, pero las ofertas educativas, al menos en las propuestas curriculares, se centralizan y homogenizan, con lo que se continúa dando predominio a un modo de significar el mundo, ocultando sistemáticamente otros posibles.

1.2.1. Educación tecnológica: el caso de las telesecundarias y los telebachilleratos estatales

Pensar que la escuela es un lugar aislado, con sus propios conflictos y sin relación alguna con lo que ocurre fuera de ella, nos hace olvidar que es “un producto histórico, una organización social” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, p. 51). En este sentido es transitoria y arbitraria, es decir, evoluciona y se transforma en función de los intereses que mueven a una sociedad en cierto momento específico. Querámoslo o no, no es un espacio neutral ni en su discurso científico ni en la igualdad de oportunidades que genera para quienes quieren o asisten a ella, como nos han hecho creer.

Desde esta perspectiva, la forma en que conceptualizamos, hacemos y vivimos la educación escolar se ha ido modificando, ligado a disputas culturales y sociales, desde lo que conocemos como escuela tradicional hasta un proyecto de escuela crítica. Como se ha explicado en párrafos anteriores, la educación escolar tuvo la encomienda de consolidar los proyectos de Estado-nación de los diferentes países, a partir de formar estudiantes pasivos que recibían todo el conocimiento de los docentes. Esta idea de la escuela perduró desde el siglo XVII hasta el XX, cuando los cambios sociales comenzaron a exigir otro tipo de ciudadano y, por lo tanto, de alumno.

Con el proceso de modernización que llegó a América Latina en los años cincuenta, comenzó a construirse una escuela tecnocrática¹²: “La Tecnología Educativa representa una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de la eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce ‘solo al plano de la intervención técnica’” (Pansza G. et.al., 1986, p. 59). La escuela se convirtió en un espacio ahistorical que no perseguía atender los problemas sociales que ocurrían fuera del salón de clases, creyendo que la educación puede ser un proceso descontextualizado y que los planes de estudio tenían la posibilidad de ser aplicados de un país a otro. Una de las características relevantes de este tipo de escuela fue la introducción de máquinas de enseñanza y la instrucción programada¹³.

¹² Debe entenderse que la educación tecnocrática, surgida en Estados Unidos, tuvo eco en los países latinoamericanos dada la promesa de desarrollo y progreso, haciendo hincapié en su calidad de sociedades subdesarrolladas. De manera que la educación se convirtió en una serie de procesos para el desarrollo (Santiago R., 2007).

¹³ Los *curriculum studies*, propios de la tradición anglosajona, cobran relevancia en el sentido de que, para el éxito de la educación, es necesario apegarse a lo establecido en los planes y programas de estudio oficiales (Noguera, 2010). De esta manera, el docente planea su clase sin la posibilidad de salirse de lo establecido, es

Este proceso educativo que se vivía en el mundo y en especial en América, llegó a nuestro país en 1965. Siguiendo la lógica de que la escuela no es un espacio neutral ni aislado, es importante hacer el recorrido de la escuela tecnocrática en México, de manera que puede entenderse el proceso de las telesecundarias y los telebachilleratos. Ambas opciones educativas surgieron en un momento histórico particular y con la finalidad de cumplir ciertos propósitos sociales, entre ellos, la urbanización de las zonas rurales. Bajo el supuesto de que desarrollo significaba dinámicas urbanas, se llevó lo mejor de las zonas urbanas a las rurales.

Hasta 1923, la educación preparatoria era el nivel educativo posterior a la primaria, se cursaba en cinco años. Es Bernardo Gástelum, Subsecretario de Educación del país, quien decreta dividir la preparatoria en dos niveles, creando uno nuevo que antecediera a la preparatoria y tuviera mayor relación con la primaria: la secundaria. Entre sus fines, pretendía que los estudiantes encontraran una vocación y la cultivaran, un fin meramente económico-vocacional. Con el gobierno de Plutarco Elías Calles, tras la creación de las escuelas secundarias y la formación de la Dirección General de Escuelas Secundarias en 1925, este nuevo nivel educativo se consolida (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Para 1932, se pretendía que la educación secundaria tuviera un vínculo con la vida social, era la época de la técnica, motivo por el que el plan de estudios se modificó con el afán de incluir asignaturas que permitieran la incorporación de los estudiantes en el ámbito laboral. Para la década de los 50', bajo el gobierno de Díaz Ordaz, el principio que conformaba la educación escolar del país era el aprender haciendo. Fue el comienzo de la modernización desde la escuela, estudiantes que emplearan máquinas y herramientas; permeaba la creencia de que el progreso tecnológico tenía repercusiones en el social.

El gobierno comenzó a preocuparse por las zonas rurales que generaban dispersión poblacional, dadas las características geográficas, sociales y económicas de nuestro país, hecho que tuvo relación directa con el proceso de alfabetización. En primaria, con la intención de llevar este nivel educativo a zonas rurales y valiéndose de los medios de comunicación que comenzaban su auge, se crearon 843 teleaulas para atender los cursos de 4° a 6° grado mediante la transmisión por radio. En el mismo tenor de expansión educativa,

un simple transmisor o, en palabras de Trillo (1994), un profesor técnico. Por otra parte, los recursos tecnológicos son vistos como sinónimo de innovación educativa, se convierten en imprescindibles para el proceso educativo.

la secundaria comenzó a pensar en una opción que permitiera su aparición en comunidades rurales mediante el uso de medios electrónicos.

La escuela, reitero, es un espacio en relación con lo que ocurre a su alrededor, un producto histórico. De ahí que el nivel de secundaria, en la búsqueda de cómo llegar a zonas rurales, se viera influenciado por un acontecimiento social de gran impacto a nivel internacional: la integración de la televisión a colores en los planes educativos¹⁴. La televisión mexicana, de la mano de Guillermo González Camarena, tuvo un auge enorme durante los cincuenta, no sólo a nivel de entretenimiento, también en lo educativo: en 1951 se transmitieron lecciones de anatomía a los estudiantes de medicina de la Escuela Nacional de Medicina y, para 1959, surge Canal 11 en miras del fomento cultural y educativo.

Aunado a lo anterior, tras una investigación del uso de la televisión con fines educativos, el nivel de secundaria volteó sus ojos hacia Italia para tomar un modelo que hiciera posible la creación de las telesecundarias:

Sería el modelo de la “telescoula”, empleado en Italia, la base a partir de la que se diseñaría la telesecundaria mexicana. Ambos intentaban brindar una alternativa de bajo costo a la demanda de educación secundaria en zonas donde no se contaba con escuelas formalmente establecidas.

La “telescoula” abarcaba los tres grados de la educación secundaria... El plan de estudios se correspondía con el de las secundarias tradicionales... Las lecciones duraban de 20 a 30 minutos... Generalmente la transmisión era en vivo.

Las “teleaulas” eran los lugares donde se recibía la señal y estaban integrados por alrededor de 10 estudiantes..., coordinador por un maestro monitor, el cual tenía la función de hacer un reporte mensual del desempeño del grupo, así como la revisión de las actividades fijadas por los telemaestros. (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 24)

Los encargados de investigar sobre la presencia de la televisión en el proceso educativo escolar concluyeron que los estudiantes aprendían tanto con la televisión

¹⁴ En un primer momento, las primeras pruebas de la televisión a color tuvieron fines educativos y científicos (Secretaría de Educación Pública, 2010).

instructiva como con un docente tradicional (si consideramos aprender como adquirir información). Además de señalar que la televisión en el aula significaba el uso de mayores recursos pedagógicos y estimulaba el aprendizaje independiente.

Con estos fundamentos, el 17 de agosto de 1965, el presidente Gustavo Díaz Ordaz, anuncia los proyectos de Alfabetización y el de la Educación Secundaria por televisión, es decir, la telesecundaria. Después de superar su fase experimental, a través de telemaestros y maestros monitores, aunado al desarrollo tecnológico del momento histórico, se introdujo la televisión en la escuela con fines educativos.

El proceso de tecnificación de la educación, el desarrollo tecnológico como sinónimo de progreso social, las tendencias educativas internacionales, la capacitación de estudiantes como mano de obra y las carencias en el ámbito escolar, son algunos de los hechos sociales e históricos que influyeron en la conformación de una escuela fundamentada en la aplicación de la televisión educativa. Se estaba frente a una escuela descontextualizada, es decir, no pensada como proceso cultural o espacio dialéctico, sino como agente institucional de reproducción de ideologías. La institución escolar tecnocrática redujo lo social al ámbito económico-productivo y olvidó el desarrollo socioemocional de los estudiantes, puesto que desde la mirada del mercado, el desarrollo era sinónimo de progreso tecnológico y económico.

Este modelo de escuela y televisión fue la base para la telesecundaria, pero también para la expansión del nivel medio superior a través de la opción impulsada por el estado de Veracruz: la formación de los Telebachilleratos estatales. Es innegable que la oferta educativa del nivel medio estaba influenciada por los elementos y hechos que conformaban a la telesecundaria. En el siguiente apartado se describe de manera puntual el nacimiento y desarrollo de los Telebachilleratos en Chiapas, pero no debe ignorarse su origen en la escuela tecnocrática y su relación con las telesecundarias.

1.2.2. Telebachillerato estatal: la educación media superior en espacios rurales

De acuerdo con el artículo 37 de la *Ley General de Educación* (2018) en su última reforma y el *Documento Base del Bachillerato General*, la EMS es obligatoria, “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a este, así como la educación

profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (Diario Oficial de la Federación, 2018, p. 18). La EMS se imparte después de concluir la secundaria y la edad de los estudiantes oscila entre los 15 y 18 años.

La oferta educativa denominada Telebachillerato estatal está considerada dentro del nivel medio superior. Con base en el Acuerdo Secretarial 445 de la RIEMS (Secretaría de Educación Pública, 2008a), el Telebachillerato estatal es de opción presencial, modalidad escolarizada y se cursa en tres años: se especifica la mediación docente obligatoria y la necesidad de que el estudiante realice sus actividades de aprendizaje bajo la supervisión del docente en 80% del tiempo, mientras que el apoyo digital es prescindible¹⁵. En cuanto al espacio de aprendizaje, los planteles de Telebachillerato estatal tendrán un domicilio fijo.

Punto y aparte de estas características establecidas desde la ley, es importante contextualizar cómo surgió el Telebachillerato estatal en Chiapas desde su origen en otra entidad del país. Siendo gobernador del estado de Veracruz el licenciado Rafael Hernández Ochoa, en 1979 se funda el canal de televisión estatal 4 + XHG. Este hecho fue aprovechado por el Director General de Enseñanza Media del Estado, Rafael Zárraga Pérez, quien pensó en este espacio televisivo como una oportunidad para brindar el servicio de bachillerato, por lo cual lanzó la convocatoria para el diseño del Telebachillerato en Veracruz.

En atención a la convocatoria, y planteando la televisión como medio educativo, los maestros Tomás Rodríguez Pazos, Alberto Ruiz Quiroz y Vicente Suárez Ortiz, pensaron en un proyecto para las comunidades alejadas con base en los siguientes criterios: “el financiamiento de la comunidad, la recepción del canal 4 + XHGV y la existencia de una Telesecundaria” (Uscanga Rodríguez, s/f., p. 36). Diseñaron una modalidad educativa para el medio rural, impulsando la formación holística del estudiante y de la comunidad, además, fue la primera oferta del medio superior en el país que utilizó las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La oferta de Telebachillerato estatal en Veracruz comienza sus actividades el 22 de septiembre de 1980, en un primer momento se crearon 40

¹⁵ Cabe señalar, que con base en el Acuerdo Secretarial 445, las características de la opción presencial se generalizan; por ello, se menciona que la mediación tecnológica es prescindible. Sin embargo, para el caso de Telebachilleratos estatales, debe entenderse que, en tanto opción educativa, hace uso de la televisión, DVD y reproductores de DVD. Aunque en la realidad, actualmente, la mayoría de las escuelas no cuenta con los recursos tecnológicos necesarios que le caracterizan.

planteles, con una población estudiantil de 1040, 23 maestros y 16 trabajadores en oficinas centrales.

Para propiciar un aprendizaje significativo, el modelo pedagógico del Telebachillerato de Veracruz utilizó dos medios: guías didácticas impresas y videos educativos. El docente se asumía como el guía del proceso y reforzaba los contenidos académicos de las guías y los videos. Para 1987, la oferta educativa se estructuró con un tronco común, un área propedéutica y la capacitación para el trabajo, con tres años de duración (en un primer momento eran dos).

De acuerdo con Uscanga, el Telebachillerato tenía como objetivo “abatir el rezago educativo de la población estudiantil que egresaba de las escuelas telesecundarias, principalmente de zonas marginadas” (s/f., p. 36). En 1994, el Telebachillerato se extiende como propuesta de EMS en los estados de Oaxaca, Hidalgo, Tamaulipas, Tabasco, Michoacán y Chiapas.

Hablar del Telebachillerato en Chiapas implica también enunciar el momento político que se vivía en la entidad. Después de más de una década de organización, los pueblos indígenas del estado se levantan en armas para denunciar las desigualdades sociales, políticas y culturales en las que habían vivido y la violencia de la que eran víctimas. Bajo el proyecto del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), y dirigidos por el subcomandante Marcos, el 1 de enero de 1994 los indígenas chiapanecos comienzan una lucha armada en distintas ciudades y poblados del estado.

De acuerdo con la *Primera declaración de la Selva Lacandona*, presentada ese primero de enero, el EZLN declaraba que se luchaba por “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (Comandancia General del EZLN, 1993). El gobierno estatal, para reforzar las negociaciones que se tenían a nivel nacional entre el gobierno federal y el EZLN, retoma la exigencia de educación expresada en la *Primera declaración*. El gobernador Javier López Moreno atiende esta demanda ampliando los servicios educativos de nivel básico y medio superior, principalmente en las zonas indígenas, rurales y semiurbanas, con escuelas de gobierno.

Por lo anterior, en mayo de 1994, la Secretaría de Educación, Cultura y Salud aprueba el Proyecto Especial Telebachillerato (Mendoza Palacios, 2014). Debido a las condiciones

sociopolíticas que exigían una acción inmediata, en junio del mismo año, se establece un convenio con el estado de Veracruz para acceder a las guías didácticas y videoclases (Uscanga Rodríguez, s.f., p. 39). En cuanto al personal docente, se contrató a 30 asesores académicos que atenderían los primeros 30 planteles de Telebachillerato en el ciclo escolar 1994-1995. Será en septiembre del mismo año, con 855 estudiantes, que inicia su labor educativa el Telebachillerato estatal. Con base en una revisión histórica, los primeros planteles se ubicaron estratégicamente en siete cabeceras municipales, dieciocho ejidos y cinco colonias de las regiones Centro, Altos, Frailesca, Istmo-Costa, Norte, Selva y Sierra.

Los profesores del subsistema expresan el conocimiento de su realidad histórica al señalar lo siguiente: “Nosotros decimos que existimos gracias a Marcos. El Telebachillerato es gracias a Marcos, porque este movimiento fue el que nos dio origen. Nosotros lo vivimos... estuvimos en las comunidades cuando estaban los zapatistas tapados y, como dije, me apuntaban” (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de marzo de 2018). En las comunidades con presencia del EZLN a las que llegaron algunos maestros, las condiciones laborales no fueron las más favorables, sin embargo, también se generó un vínculo entre los profesores y los pobladores:

Cuando llegué a la comunidad [se refiere a su inicio como docente de telebachillerato estatal], había presencia zapatista en Nuevo Limar, me apuntaron, me pusieron un rifle, me preguntaron “¿Qué quieras acá?”, respondí “Yo soy el maestro de telebachillerato”, entonces me dijeron “Venga”, me recibieron con una mejor actitud. Porque los pobladores de esas comunidades son los que pidieron educación media para su región. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de marzo de 2018)

Con base en la información recogida en el trabajo de campo de esta investigación, se precisa que, por ser un proyecto especial de educación, los asesores académicos del telebachillerato tenían un contrato que renovaban cada seis meses. Los profesores que colaboraron en la investigación, al ser de los primeros contratados, refieren que en 1996, dos años después de iniciado el proyecto, las autoridades educativas no los llaman a renovar el contrato en el tiempo correcto y dejan pasar un año. De acuerdo con la normatividad laboral del gobierno, un contrato de seis meses y un día ya no es temporal sino de base. Algunos profesores utilizan este argumento para negarse a firmar el contrato y exigir la basificación,

entonces las autoridades educativas los despiden. Uno de los profesores afectados demanda jurídicamente a la Secretaría de Educación estatal (SE) por despido injustificado y obtiene la plaza base.

En el 2001 se presenta un hecho que convoca a gran parte de los profesores de telebachillerato que siguen trabajando por contrato. En el trayecto hacia su comunidad, unas profesoras tienen un accidente automovilístico, pero por el tipo de contratación no tienen derecho a atención médica pública. Esta situación causa indignación y preocupación entre los profesores, de manera que 85 de un total de 171, comienzan una huelga para obtener el contrato indefinido, es decir, salen a las calles a manifestarse pacíficamente con marchas y un paro de labores indefinido, pernoctando por semanas en el parque central de Tuxtla Gutiérrez, capital de Chiapas. Al ganar la demanda global por el contrato indefinido, continúan su lucha que concluiría unos años después.

Para 2006, en atención al Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006 sobre la educación media del estado, bajo los objetivos de acceso, equidad y cobertura en poblaciones rurales e indígenas, se publica el *Decreto por el que se establece el Sistema de Telebachillerato como un Programa Normal de Educación*. En este decreto se establecen las características propias del subsistema, sus planes y programas, y se basifica a 171 asesores académicos con la categoría de Maestro de Telebachillerato (Secretaría de Gobernación Chiapas, 2006).

En 2018 existían 125 planteles de telebachillerato estatal (Secretaría de Educación Estatal & Departamento de Control Escolar, 2018), los programas educativos que se utilizan son los proporcionados por la Dirección General de Bachillerato (DGB). Cabe destacar que, por adeudos con el estado de Veracruz, las guías y videoclases no son proporcionadas de manera regular desde 2012. Esto provoca que el maestro de Telebachillerato estatal acompañe el proceso de enseñanza y aprendizaje sin la ayuda de los recursos tecnológicos propios de la opción educativa.

Si recapitulamos lo anterior, hay dos elementos importantes para el análisis. Por una parte, los programas educativos no fueron diseñados únicamente para el telebachillerato estatal, la DGB crea programas de forma centralizada para varios subsistemas y opciones de la EMS. Aunado a ello, punto aparte del desabasto de material didáctico, las guías y videoclases son elaboradas en Veracruz para los telebachilleratos de ese estado. De lo

anterior deriva una completa descontextualización y desarticulación de los programas centralizados y el material didáctico de otro estado.

La malla curricular de los telebachilleratos se divide en seis semestres, de primero a cuarto es el componente básico o tronco común y de quinto a sexto son áreas de formación propedéutica. En función de las cuatro áreas de formación propedéutica se define el perfil de contratación de los profesores: físico-matemático, químico-biólogo, económico-administrativo y humanidades y ciencias sociales (Departamento de Educación Terminal y Telebachillerato & Grupo Técnico Pedagógico, 2018). Cada maestro cubre una carga horaria de 35 horas semanales, de acuerdo con las asignaturas afines a su perfil, aunque no siempre ocurre de esta manera, lo que en promedio significa seis materias por maestro. Debido a que los telebachilleratos no son de estructura completa, el docente también cumple funciones directivas y administrativas.

Como se mencionó anteriormente, el material que deben proporcionar las autoridades educativas son las televisiones y reproductores para cada salón, las guías para los estudiantes y las videoclases por grupo. Sin embargo, cuando se asiste a reuniones de directores de telebachillerato, la queja principal es que no cuentan con los mínimos requerimientos ni infraestructura. En la mayoría de las escuelas existe una total ausencia de TIC para acompañar el proceso educativo y desarrollar habilidades digitales en los estudiantes de la EMS.

1.2.2.1. La posibilidad de los telebachilleratos estatales y los docentes en su práctica cotidiana

En este último apartado del capítulo se intenta destacar las fisuras que se observan en el Telebachillerato estatal, con la intención de resignificarlas. Mientras que las autoridades educativas consideran estas fisuras de forma negativa, puesto que no se cumple con la normatividad mínima para el funcionamiento de la escuela; la pedagogía crítica podría entenderlas como posibilidades para generar discursos contrahegemónicos.

En cuanto a la carencia de infraestructura y material didáctico, en diferentes espacios a los que he asistido como docente de telebachillerato, se percibe la queja constante de los profesores. En reuniones de directores o procesos formativos, denuncian que no pueden hacer

su trabajo porque no cuentan con aulas o libros. Lo curioso es que muchas de las escuelas han construido sus aulas gracias a la gestión que realizan los profesores con las autoridades locales, el trabajo colectivo con los padres y madres de familia y la comunidad.

Sobre las guías con las que no cuentan, revisan libros que no aparecen en la bibliografía obligatoria del telebachillerato. La asignatura de Formación para el trabajo, donde se cuenta con programas de estudios o catálogos de actividades posibles, es más flexible puesto que el profesor genera actividades de acuerdo con sus conocimientos o recursos del contexto escolar. De ahí que en algunas escuelas la Formación para el trabajo sea: panadería, repostería, instalaciones eléctricas, agricultura (siembra y cosecha de especies endémicas según la región), entre otras. Actividades que, muchas veces centradas en lo que el profesor sabe, apuntan a dotar de herramientas al estudiante para desenvolverse en la vida laboral, si decide no estudiar la universidad o si debe hacer las dos actividades al mismo tiempo.

Respecto al abandono en que se encuentran por parte de las autoridades educativas, aunque es una queja, también ha sido una ventaja. Algunos profesores manifiestan molestia porque las autoridades educativas no conocen las escuelas, los contextos y les solicitan documentación sin revisarla, como las planeaciones didácticas. La sensación de abandono parece compensada cuando, por el mismo motivo, se sienten en libertad de generar su propio contenido académico sin intromisión de la supervisión escolar.

Habría que puntualizar que lo anterior también cobra otro sentido al añadir un elemento más. Los docentes realizan actividades docentes y administrativas, su tiempo laboral se satura; por ello, elaboran planeaciones didácticas reproductoras, como en el modelo tecnocrático, enseñan solo lo que aparece en los programas de estudio. Y en otros casos, cuando se permiten reflexionar la descontextualización de dichos programas, realizan planeaciones no sistematizadas (escritas) que contemplan elementos del contexto escolar, para llevar a cabo una práctica docente situada.

Todas estas fisuras de la opción educativa influyen en el rol docente. La contradicción de la cotidianidad nos permite observar un profesor que reproduce y resiste. Solo cuando se detiene para observar la realidad, en mayor o menor grado, tiene atisbos de discursos contrahegemónicos. He ahí la oportunidad que genera este trabajo de investigación: facilitar

un espacio de reflexión y discusión para repensar el papel docente y su práctica, la función de la escuela, el rol de los demás actores educativos y la posibilidad de construir contrainstituciones educativas. Que el profesor pueda verse y constituirse como un intelectual reflexivo y transformativo.

Capítulo 2. La producción de conocimiento. Entre la modernidad y la decolonización del saber

En este segundo capítulo se discute la producción del conocimiento desde la colonialidad y la modernidad frente a la decolonización del saber. Se entiende por colonialidad un proceso histórico, social, político, intelectual y económico de significación del mundo. Con base en los teóricos de la decolonialidad, también se analiza la relación colonialidad-modernidad, entendiendo que la última no hubiera sido posible sin la primera. En el mismo tenor, se analiza la colonialidad del saber desde la escuela, centrando la mirada en el papel que ha jugado el currículum escolar para legitimar el discurso de la ciencia moderna y excluir otros. Por último, se cuestiona la escuela institucional a partir de propuestas de educación alternativa o alternativas a la educación (Nogales, 2014), que buscan la decolonización del saber.

El ser humano, hasta el más pequeño, aprende: un bebé sabe, después de determinado tiempo, que llorar de una u otra forma le permitirá obtener alimento o ciertos cuidados del adulto. Aprendemos de y con los otros, y de la naturaleza. El aprendizaje es una capacidad innata que permitió a la humanidad adaptarse y sobrevivir al medio ambiente. Suena lógico pensar que los primeros habitantes se vieron en la necesidad de comprender los fenómenos naturales para hacerles frente.

Por lo tanto, la producción del conocimiento no siempre ocurrió como pasa con la ciencia de nuestros días. Hubo tiempos en que se conocía de manera natural o, mejor dicho, por casualidad (Bárcena, 2000), es decir, una suerte de accidente de la naturaleza observado por el hombre y, por curiosidad o admiración del hecho desconocido, se intentaba comprender.

Basta pensar en el primer ser humano que se acercó a una rama seca encendida por un rayo o la fricción con otro elemento, se asombró, la tocó, se quemó, intentó comprender lo que ocurría, comenzó a hacer asociaciones que permitieran repetir el fenómeno; después de un largo proceso de práctica, ensayo y error, comprendió lo que ocurría y dominó el fuego para su beneficio. En este simple hecho, conocido por la ciencia química como combustión, se podría rescatar una cadena de accidentes naturales que el hombre aprendió a controlar y de los cuales se sirvió.

Edward T. Hall (1978), siguiendo el tenor de los párrafos anteriores, reconoce la capacidad de aprender en todas las personas y el hecho de poder hacerlo en cualquier tiempo y lugar. El autor, en su intento por estudiar la cultura, establece un Sistema de Mensajes Primarios (SMP), es decir, “diez tipos independientes de actividad humana” (Hall, 1990, p. 51) y recalca “cómo la biología impregna cada SMP, cómo puede examinarse cada uno en sí mismo, y cómo se engrana cada cual en la red global de la cultura” (Hall, 1990, p. 51). Dentro de estos SMP, enlista el aprendizaje en el séptimo lugar. Planteamiento del que se infiere la base biológica del aprendizaje por ser un SMP y la posibilidad de todos los seres humanos de aprender.

Pero por esa misma base biológica que le atribuye Hall, pareciera que el aprendizaje también puede ser realizado por los animales y demás seres vivos. Desde otra lectura, partiendo del comportamiento de la naturaleza, el aprendizaje es adaptación: animales, plantas, microorganismos y personas, observan, repiten, aprenden y se adaptan. El aprendizaje, desde esta visión, se convierte en un proceso de reproducción en términos de Althusser (1969), alguien genera conocimiento y otro reproduce de manera pasiva.

Creo que el aprendizaje es algo más. En términos de Bárcena (2000), aprender es hacer experiencia, ello implica una acción previa, que bien podría solo ser la reproducción. A través del ejemplo de Don José (protagonista de *Todos los nombres* de José Saramago, que se dedica a archivar los registros de nacimiento y muerte de las personas como parte de su trabajo burocrático y mecánicista), cuando se realiza una acción de manera autómata, donde no estamos presentes porque nos convertimos en medio y no en sujetos de acción, no estamos aprendiendo. La repetición sin reflexión o bajo cierto grado de toma de conciencia, como en el ejemplo, no es considerada por el autor como aprendizaje.

A la cualidad de natural, yendo más lejos de la simple repetición/reproducción de algo, Bárcena dirá que: “Deseo referirme a la idea del aprender, además, como algo que nos es propio como seres humanos, como una experiencia humana cuyo propósito es un cierto ‘cultivo de nuestra humanidad’” (Bárcena, 2000, p. 11). En este caso el autor diferencia del aprendizaje natural al que accedemos personas y animales, por el hecho de que los seres humanos podemos dirigir nuestro aprendizaje, es decir, estar conscientes de que estamos en un proceso de aprendizaje, seleccionar qué aprender y con qué propósito.

Aprender es natural y es humano. Para aprender se debe estar dispuesto a hacerlo y poner atención a la situación. El educador y el aprendiz no son sujetos pasivos, actúan desde su subjetividad: establecen una relación de aprendizaje donde el maestro interpreta de acuerdo con sus posibilidades y comparte su conocimiento al estudiante, quien a su vez (re)interpreta, recrea, revela y, al hacerlo, aprende. El aprendizaje es un acto creativo donde buscamos entender lo que (nos) ocurre.

Puede decirse que en la medida en que aprendemos como acto creativo, todo conocimiento generado es útil, válido, nos sirve (haciendo a un lado cuestiones morales o normas sociales). Por una parte, el aprendizaje es un proceso más general, que ocurre al incorporar nueva información. Mientras tanto, el conocimiento requiere de un sujeto y un objeto, de la relación que existe entre ellos y del producto obtenido de esta. Todos aprendemos a cualquier edad y espacio, pero en el andar del mundo y por razones que explicaré más adelante, comenzamos a creer que existen espacios y momentos para aprender y, por consecuencia, lo que se aprendía fuera de ellos, no era conocimiento. En consecuencia, la escuela se convirtió en el espacio legítimo para aprender, se popularizó la idea de que “las escuelas contienen el saber y su trabajo consiste en transmitir como sea el saber a los niños” (Hall, 1978, p. 39), y lo que ocurre al margen de ella, en términos de aprendizaje y conocimiento, no tiene validez.

Y, sin embargo, existen personas que sin haber asistido a la enseñanza escolarizada generan conocimientos¹⁶ que les permiten ser y estar en el mundo. A lo largo de la historia, también hay ejemplos de grupos humanos que generaron comunidades de aprendizaje¹⁷, entre ellos contamos al calmécac y el telpochcalli de los aztecas (Smith, 2011), que tenían una función social específica, y son anteriores a los discursos del conocimiento científico moderno. Ello da cuenta de dos situaciones, la necesidad de aprender y la validez de todo conocimiento, pues sin ser un conocimiento científico en términos modernos, esos grupos humanos lograron sobrevivir, adaptarse y desarrollarse. Incluso hoy existen colectivos y

¹⁶ Es importante recalcar que la ciencia moderna distingue entre conocimiento y saber. El primero es aquel que se genera desde las ciencias. El segundo hace referencia a los conocimientos no avalados o producidos por la ciencia moderna. Para efectos de esta investigación, conocimiento y saber se usarán como sinónimos. Pero se diferencia entre conocimiento legítimo e ilegítimo, aludiendo a la distinción que se hace de conocimiento y saber.

¹⁷ No las llamaré escuelas para hacer la diferencia con la escuela moderna, que diferencia entre conocimiento legítimo e ilegítimo, el científico por encima de los otros.

comunidades que proponen otro tipo de escuela donde la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento no se limitan al currículo oficial.

En esta disputa sobre la construcción del conocimiento, me surgen diferentes dudas: ¿en la escuela únicamente se enseña y aprende el currículum oficial? Mejor dicho, ¿el maestro se centra en la enseñanza de los contenidos señalados por la institución y el estudiante aprende solo la ciencia positivista?, ¿qué pasa cuando el estudiante o el maestro incluyen otros conocimientos?, ¿para vivir es suficiente con aprender la ciencia que se enseña en la escuela? Los temas relacionados con estas interrogantes son los que se desarrollarán a continuación.

2.1. Pensarnos desde fuera

Como se mencionó en el apartado anterior, en un principio las personas aprendían de forma casual o natural; por mero sentido común, convención o la necesidad de entender su entorno, las personas fueron asociando los fenómenos observados y vividos con su referente original (la naturaleza) y un elemento más abstracto: lo divino, lo mágico. Algunos lo llaman “conocimiento religioso”. La lluvia tenía una explicación que no alcanzaba a ser comprendida, entonces habría que agradecer y rendir culto a algo o alguien para que nunca faltara (o volviera, en caso de las sequías). Desde diferentes puntos de la Tierra y con respuestas distintas, como es natural de la diversidad humana, se fue desarrollando el conocimiento, se produjeron saberes que mediaban el comportamiento, el sentir y la relación de las personas.

Cada pueblo conforme a su cosmovisión del mundo, contexto, relaciones, al interior y exterior, y un sinfín más de elementos, construyó su realidad, es decir, ordenó el mundo de acuerdo con sus interpretaciones. Podría decirse que existían tantos mundos como grupos humanos, no había un consenso global sobre lo que *debía ser* o no. El contacto entre pueblos, los conflictos bélicos y el intercambio de mercancías, especialmente entre Europa, África y Asia por su cercanía, permitió dar cuenta del desencuentro entre formas de pensar y ordenar el mundo.

En Europa occidental, durante la época medieval y las guerras por el poder, ese desencuentro posicionó a la Iglesia católica como institución reguladora de la producción del

conocimiento. Derivado de ello, la filosofía y la ciencia de la época eran producto de la ideología religiosa, dando como resultado que la escuela y la enseñanza estuvieran permeadas por ella (Gramsci, 1967). Es con la visión judeo-cristiana (Dussel, 2000), que comienza a fundarse parte del pensamiento que permitirá actos violentos durante la conquista de América y la mirada racional del mundo que separa la mente del cuerpo.

De acuerdo con la Iglesia católica, Dios (lo sagrado) crea un mundo que está separado de él y por tanto no es sagrado. Lo casi sagrado es el Hombre, porque fue creado a imagen y semejanza de Dios para dominar toda criatura que existiera sobre la Tierra (Génesis, capítulo 1, versículos 1-27). Esta forma de entender el mundo y de posicionarse frente a él, servirá de base para la ciencia moderna de la Ilustración, cuando plantea que la mente está separada del cuerpo dada su esencia material (razón vs mundo), se pondrá el mundo de las ideas sobre el mundo físico.

Conforme pasó el tiempo, algunos sectores intelectuales reflexionaron sobre lo incierto y volátil que podía ser el conocimiento religioso. Con el Renacimiento, surgido en Italia y extendido por el resto de Europa, se voltea al pasado, a lo clásico, al auge cultural de la Grecia antigua que permitiera un pensamiento más sólido. También en el Renacimiento comienza a construirse la visión eurocéntrica (Dussel y Lander en Lander, 2000), se niega la simultaneidad con otras grandes culturas de Asia y África, se traza el mito diacrónico Grecia-Roma-Europa (la moderna), que a su vez ignora las influencias culturales recibidas por Grecia. Esto significó que el pensamiento europeo, más adelante, se posicionara por encima de otros, estableciéndose la idea evolucionista de la civilización: pensar y ser como Europa.

Si había mundos que coexistían y se reconocía el conocimiento que cada uno generaba, la ideología eurocéntrica comienza a aniquilarlos. Pero es con la Conquista de América que la falsa superioridad de Europa se logra establecer. Se descubre un *otro*, se le domina y coloniza, Dussel (2000) dirá que esto es gracias al uso de armas de hierro que en América no se utilizaban. El proceso de conquista y dominio permitió validar una mítica superioridad sobre el continente recién “descubierto”, que a su vez se extendió al resto del mundo debido a las riquezas que pudieron obtenerse de los pueblos americanos y permitieron vencer a los turcos. Con la conquista de América, Europa ve a los otros como periferias y se posiciona como centro del mundo.

En esta construcción de un mundo eurocéntrico, donde se cuestionó el pensamiento religioso, surge, después de casi dos siglos, la Ilustración para terminar de establecer los fundamentos de la ciencia moderna; entre ellos, la necesidad de crear parámetros para establecer qué es la ciencia y la razón como forma de pensamiento científico. De acuerdo con la Ilustración, que forma parte de la modernidad, pensar racionalmente significa liberar al conocimiento de la subjetividad, lo racional ocurre en procesos abstractos de la mente que se traducen en palabras, he ahí el rol del lenguaje como producto del pensamiento. Con base en lo anterior, se estableció que el lenguaje de la ciencia, del conocimiento racional, tiene que ser universal como la razón misma, perfecto, estructurado, sin relación histórica con otro lenguaje. De ello habla Foucault en su obra *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*:

Lo que recibe el nombre de lengua universal no es el idioma primitivo inmaculado y puro (...). Se trata de una lengua que sería susceptible de dar a cada representación y a cada elemento de cada representación el signo que pudiera marcarlos de una manera inequívoca; sería también capaz de indicar de qué manera se componen los elementos en una representación y cómo se ligan unos a otros (...). La lengua universal no restablece el orden de las épocas pasadas: inventa signos, una sintaxis, una gramática en la que debe encontrar su lugar todo orden concebible (...).

Debe haber un lenguaje, posible cuando menos, que recoja la totalidad del mundo en sus palabras y, a la inversa, el mundo, como totalidad de lo representable, debe poder convertirse, en su conjunto, en una enciclopedia. (Foucault, 1968, pp. 89-90)

La finalidad era generar la estructura de los lenguajes que permitiera transmitir un conocimiento exacto, único y superior. Dado que el discurso de la ciencia moderna se enunció desde algunos países de Europa y las circunstancias históricas, políticas y económicas (como la colonización de varios territorios), el portugués, el español, el francés, el alemán y el inglés¹⁸, se convirtieron en los lenguajes legítimos para reproducir el lenguaje universal de la ciencia y del conocimiento.

¹⁸ El español y el portugués se posicionan como lenguas hegemónicas durante la primera modernidad, estatus que pierden un poco frente al francés, el alemán y el inglés, lenguas de los países hegemónicos de la segunda modernidad. Esta idea de primera y segunda modernidad se desarrollará en el apartado siguiente.

El lenguaje comenzó a ocupar un lugar importante en la producción del conocimiento: quien dominara las lenguas anteriores, dominaba la ciencia. Pero no solo eso, el conocimiento que no se producía en el lenguaje universal, no era ciencia, o lo que es lo mismo, se trataba de una producción imperfecta, ilegítima. Por ello, la evangelización en castellano no es un asunto de comodidad para los españoles, enseñar el español en América y prohibir el uso de las lenguas americanas¹⁹ conllevaba el hecho de posicionar al castellano como lengua única en el nuevo continente y ganar poder respecto a las otras lenguas legítimas.

Los discursos científicos de la razón pusieron a Europa en el centro del debate, comenzó a hablarse de la Modernidad y la Ilustración que, en palabras de Kant, significa “la liberación del hombre de su culpable incapacidad” (Kant, 1985, p. 15), hacer uso de su propia inteligencia o razón. La Ilustración como proceso de emancipación, desde la mirada de Kant, significaba romper con pensamientos que venían de otros, en este caso de la religión. Alcanzar la madurez racional requería negar la tradición y someter la creencia al juicio de la razón, según los principios de esta, es un despojarse de todas las concepciones anteriores e ilegítimas por no provenir de un proceso racional, científico.

De acuerdo con Stephen Toulmin (en Castro-Gómez, 2005), la Ilustración ocurrió por ciertos cambios en la mentalidad. En primer lugar, la retórica y la lógica como discursos intelectuales, son desplazadas por la prueba escrita en lenguaje científico al que solo expertos pueden acercarse, no es un lenguaje al alcance de cualquiera, como se mencionó antes, y ello asegura la objetividad del conocimiento por construirse desde ciertas reglas. En segundo, era necesario que la teoría jurídica y moral transitaran a principios universales de comportamiento, es decir, en la ética europea, una forma única de ser y estar en el mundo, establecer una escala de valores universales. En tercero, en cuanto a la producción del conocimiento, tenía que dejarse de lado la experiencia vivida y producirse a partir de la abstracción mental, lo que significa que el cuerpo no puede conocer, ese privilegio es exclusivo de la mente, con ello surge el dualismo del alma y el cuerpo, lo moral y lo físico, lo elevado y lo ignorado. En último lugar, el científico necesita alejarse de las condiciones

¹⁹ En 1770, el rey Carlos III, en la *Real cédula para que en los reinos de las Indias se extingan los diferentes idiomas de que se usa y sólo se hable el castellano*, comienza la unificación lingüística para ejercer un mayor dominio sobre las colonias americanas. Con este edicto real, se pasó de evangelizar en la propia lengua de los indígenas a posicionar el castellano como lengua única, esto facilitaría el comercio, disminuiría la ignorancia y los americanos se integrarían al modo de producción (Castro-Gómez, 2005).

de tiempo y espacio para producir un conocimiento universal, permanente, descontextualizado en cierta medida.

Bajo estas circunstancias y aunado a las palabras de Kant, Europa (no toda) se erigió como la productora de conocimiento legítimo. ¿Por qué Europa? La hegemonía económica y política que alcanzaron algunos países gracias a la expansión territorial del proceso de colonización, les permitió guiar el rumbo de las ciencias. Aparecieron, desde las ciencias naturales, modelos naturalistas del s. XVII y biólogos del XIX, cuyos discursos establecían una inamovible taxonomía jerárquica de las razas, como sustento a la idea religiosa de la superioridad de una raza sobre otra.

En América estas ideas tuvieron un impacto contundente, un claro ejemplo fue la taxonomía de José Gumilla (1745). Este jesuita se basa en la historia bíblica del “Génesis”, que cuenta cómo Noé maldice a su hijo Cam por burlarse de él. Con base en esta historia, Gumilla dice que los negros (africanos) son descendientes de Cam, quienes son extraídos de su tierra y vendidos como esclavos en razón de la maldición que pesa sobre ellos. En tanto, los americanos son descendientes del hijo de Cam, Ca-naán, también son esclavos pero de un carácter malagradecido con los españoles, prefiriendo servir a los negros. De tal suerte que se cumpliría lo escrito en la Biblia: “¡Maldito sea Ca-naán! ¡Será esclavo de los esclavos de sus hermanos!” (Génesis 9: 19-26). Sem, de quien Gumilla se olvida, no es más que Oriente, el otro gran hermano a quien el relato de la modernidad le niega su grandeza cuando crea una Historia Universal vertical que borra la simultaneidad de los pueblos. Y por encima de ellos, el hermano bendecido, Jafet, padre de los europeos, el que habita las tierras de Sem y amo de esclavos negros y americanos.

Es así como Gumilla explica la relación de superioridad entre europeos y americanos. Idea que es reforzada por el proceso de conquista y colonización, y el principio científico de que las lenguas americanas son inferiores, pues en su mayoría no tienen vocablos que expresen ideas abstractas, son más denotativos, es decir, lenguajes primitivos.

Taxonomías como la de Gumilla expresan que:

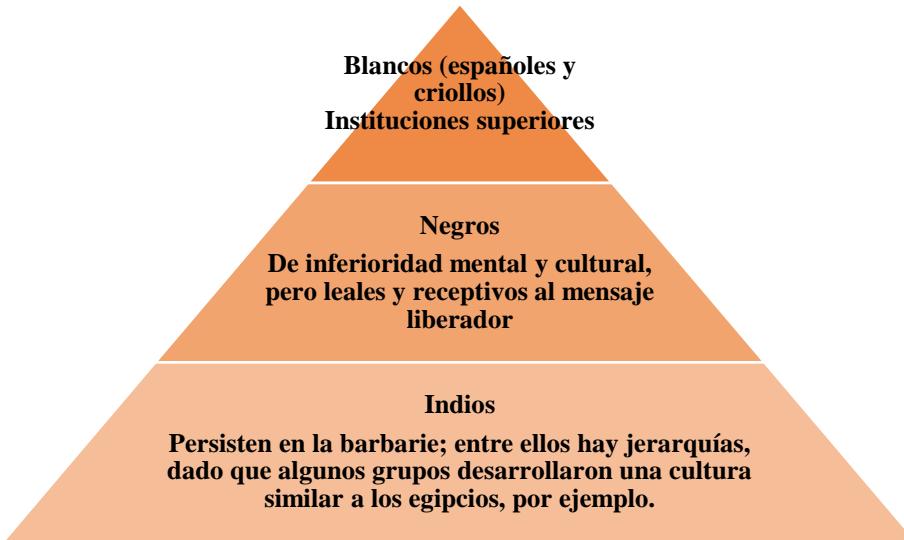


Figura 1. Taxonomía de las razas de acuerdo a origen étnico, de José Gumilla (1745).

Significa que el europeo, con base en su superioridad racial e intelectual, es el encargado por mandato divino de llevar luz a los pueblos indígenas americanos, lograr que alcancen su madurez; lo que significaba, de acuerdo con las palabras de Kant, romper con las interpretaciones mágico-religiosas. Este hecho conllevó relaciones de poder entre criollos e indígenas, donde los primeros por su origen étnico eran superiores a los segundos. De acuerdo con el Renacimiento, tema que se mencionó anteriormente, se funda una idea de evolucionismo civilizatorio, donde Europa se consolida como la sociedad madura y América como el territorio joven e inmaduro que debe alcanzar su madurez.

Estas relaciones se ven reflejadas en la colonialidad del poder, un proceso que comenzó posterior al descubrimiento de América, por el cual se establecen estructuras de dominación física y cultural (la cognición, lo afectivo y lo volitivo). Los americanos eran inmaduros, no eran personas en el sentido estricto de la Europa civilizada y, al no ser personas, no podían poseer. Durante casi dos siglos los habitantes nativos del continente americano fueron despojados de su forma de ser, sentir y pensar, bajo un argumento en principio evangelizador y después científico.

Esta forma de relación entre el grupo colonizador y los colonizados, no cambió mucho con la Ilustración, cuya intención era, sino seducir como en la Colonia, sí convencer a los indígenas de su inferioridad ante la cultura europea. Dado que como raza inferior no podía producir conocimiento legítimo, el americano debía aprender el sistema lingüístico,

inscribirse en las instituciones del Estado europeo regulador y despojarse de su color, en sentido metafórico, para acceder al poder que brinda la cultura blanca (proceso de blanqueamiento).

Las relaciones de poder establecidas en las colonias americanas, con apego al hecho de que los españoles eran superiores y llevaban la luz de la ciencia a los americanos, pretendía establecer prácticas de organización social ordenadas, con leyes fijas y eternas, descubiertas por la razón. De acuerdo con Quijano (1992), en la Colonia inició una represión epistémica, principalmente se destruyeron las creencias, las religiones, los símbolos, a la par que se impuso un orden social y cultural desde el grupo dominante. Aunado al exterminio de los indígenas, el resto se vio obligado a adoptar el nuevo orden establecido, comenzó a pensarse desde fuera, desde los otros.

Ser como el otro/dominador se convirtió en una aspiración, las poblaciones americanas se organizaron y rompieron, no del todo, con su forma de ser, sentir y pensar(se), alcanzar el modo de vida europeo significaba tener poder, era la promesa civilizatoria. Bajo esta premisa, fue posible una dominación económica, política y militar. Creerse y posicionarse como superiores, permitió relaciones de abuso, dominio y explotación de los españoles hacia los indígenas: América era una tierra que le pertenecía a Europa, su tarea era civilizarla, sacarla de la oscuridad en la que se encontraba debido a la superstición. El indígena americano no sólo tendría que despojarse de sus conocimientos imperfectos e inferiores, sino adoptar el sistema y los conocimientos del dominador. Entre más imitaba el *ser* europeo, más se acercaba al poder.

Desde el interés de esta investigación, me permito señalar lo que Castro-Gómez (2005) apunta con respecto a la existencia de conocimientos legítimos e ilegítimos, los segundos son producidos en América. Aun cuando, en el caso de la medicina americana por ejemplo, había cierto grado de efectividad en los procesos médicos, los españoles los adjudicaron a la gracia de dios o a un pacto hecho con el diablo. Redujeron el proceso de observación, experimentación y análisis de los americanos a la suerte.

2.1.1. Institucionalizar el saber, colonizar el conocimiento

En el capítulo uno se discutió con la idea de producción/reproducción, desde la mirada de Althusser (1969). El eje central era hacer hincapié en el sistema-mundo que habitamos como una posibilidad dentro de muchas posibilidades; para que una de ellas se imponga como hegemónica, existe una lucha de poder y posicionamiento. De manera que el relato del mundo contado y habitado es aquel que logró estar por encima de otros o tiene más argumentos.

La modernidad no es más que eso, un relato del mundo que logró posicionarse sobre otros. Inquieta que para ello se negaron y, en algún momento, aniquilaron otras formas de ser, estar y sentir. La modernidad, más adelante se ahondará en el tema, produjo su discurso y mecanismos para llegar a cada persona. Althusser apunta que fue a través de las instituciones del Estado-nación o aparatos ideológicos, entre los que se encuentra la escuela.

En las instituciones se enseña y vive el discurso hegemónico moderno. Por consiguiente, la escuela es reflejo del sistema-mundo que habitamos y, de acuerdo con Freire (2005), es una sociedad opresora donde están los que saben y los que no saben (educador-educando, educación bancaria). Sin embargo, no se puede saltar tan drásticamente a la escuela moderna, antes es importante hacer un pequeño recorrido de cómo se institucionalizó el saber.

Como dice Bárcena (2000), aprendemos hasta por casualidad cuando no estamos conscientes de que estamos aprendiendo o inmersos en un proceso de incorporación de experiencias. Podemos aprender en todo momento y con cualquier persona o en un ejercicio de reflexión individual, en teoría, como intenté exemplificar al principio de este capítulo, tuvimos que aprender muchas cosas para poder sobrevivir, es un proceso natural en las personas. En un inicio aprendimos, llanamente, por esa necesidad de adaptarnos y sobrevivir.

Efectivamente, cuando se aprende, hay una fuente con la que nos relacionamos para incorporar nuevos conocimientos: observamos la naturaleza, el comportamiento de los animales, escuchamos los consejos de las personas que nos rodean, etc. Los primeros hombres aprendían algo de la naturaleza, como dominar el fuego o recolectar los frutos adecuados; después transmitían su conocimiento a otras personas para lograr un fin común a todos, como alimentarse o vestirse. Valdría apuntar que no es de nuestras sociedades

modernas crear espacios de encuentro que nos permitan funcionar como grupo social y nos brinden cohesión, identidad o algo más:

En un sentido, no existe sociedad en que no se ejerza la acción educativa; no existe colectividad humana que no transmita a las nuevas generaciones sus instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas; pero esta transmisión se efectúa, al principio, de una manera espontánea e inconsciente: es la obra de la tradición. (Moreau, 1959, p. 1)

Los aztecas y mayas, por ejemplo, no quedan fuera de esta dinámica de educación. Casi siempre se piensa en los griegos y en su método mayeútico cuando se habla de educación, algunos afirman que fueron los padres del conocimiento. Con esta afirmación, parece olvidarse que los grandes grupos mesoamericanos se dedicaron a enseñar los conocimientos religiosos y técnicos, tuvieron escuelas de acuerdo con la clase social y el tipo de conocimiento (calmécac y telpochcalli, por ejemplo). De acuerdo con Moreau, lo que se enseñaba en las primeras sociedades era obra de la tradición, es decir, “la herencia colectiva, el patrimonio común de la religión y las costumbres, transmitido obligatoriamente a todos, y el conocimiento de los diversos oficios” (Moreau, 1959, p. 2).

En resumen, la enseñanza en espacios destinados para ese fin no es algo novedoso ni exclusivo de una sociedad; lo es el concepto de escuela y sus implicaciones modernas. Sí es relevante puntualizar que, fuese conocimiento religioso o de oficio, quien enseñaba era quien realizaba esa actividad: “La distinción de oficios no implica aún la especificación de la función educativa; el que enseña un oficio es el mismo que lo ejerce” (Moreau, 1959, p. 2). Es posible decir que la escuela antigua enseñaba para la vida, había una aplicación directa y se compartían conocimientos a partir de la experiencia.

En el siglo V a. C. ocurre uno de los hechos que seguirán presentes en la forma de vivir la educación actual. En Grecia, donde también se enseñaba según lo que sabías y hacías en la vida, surge un grupo de hombres cuyo único oficio es enseñar a jóvenes que pudieran pagar por las clases. A estos hombres cuyo único oficio era el enseñar, se les llamó *sofistas*.

Un zapatero enseña lo necesario para la elaboración de calzado, un sacerdote maya a leer los calendarios, pero un sofista, ¿qué enseña? No todos los sofistas enseñaban lo mismo pero sí lo hacían pensando en la idea de una educación general o *paidéia*, era como saber un

poco de todo pero sin ser especialista. Hoy día observamos esto: un joven de bachillerato estudia principios básicos de administración y no por ello puede emplearse con ese puesto en una empresa. Los conocimientos de la *paideía* abarcaban desde estudios teóricos hasta astronomía y música. Comienza otro de los dilemas de hoy, la discusión de la separación de las ciencias. La *paideia* se divide en *trivium* (este y el siguiente, son términos acuñados en el medievo cristiano), correspondiente a la gramática, la retórica y la dialéctica; y, por otra parte, el *quadrivium*, que hacía referencia a la aritmética, la geografía, la astronomía y la música. Y claro, cada bando de conocimiento defendía la superioridad de sus saberes; una gran parte de la discusión entre las ciencias sociales y humanas y las exactas pudo haber tenido su origen aquí.

Lo que puede observarse del *trivium* y el *quadrivium*, es que forman técnicos competentes y oradores hábiles, pero no permiten en el hombre su “soberanía de agente voluntario”. Por ello, Protágoras plantea una educación moral, la ética, que permita conocer “los valores afirmados por la conciencia colectiva, y por ella conocidos de todos” (Moreau, 1959, p. 7). Protágoras dice que no hay una regla para clasificar lo que sería un valor o antivalor, pues estos responden a cada contexto social, sin embargo, al pensar el papel del educador como quien corrige el juicio, pareciera contradecirse. Esta contradicción, desde mi propio juicio, se da porque hay un ser superior con autoridad sobre otros para juzgar lo bueno y lo malo, qué debe ser aprendido y qué no; por lo tanto, el valor no solo responde al contexto, sino a las relaciones de poder que se establecen en la conceptualización de un valor o antivalor.

Con base en formar a los estudiantes de manera ética como señala Protágoras, no solo en ciencias exactas y humanísticas y sociales, en México se agrega un tercer elemento a la discusión: el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE). Construye T²⁰, como programa que desarrolla las HSE, sería el símil de lo que Protágoras busca en la formación del individuo. El problema no es que la ética o las HSE aparezcan en un currículo oficial pues

²⁰ En la EMS de México existe el programa Construye T para el desarrollo de HSE. Antes del nuevo modelo educativo de 2018, existían fichas en las dimensiones de Conoce T, Relaciona T y Elige T, para padres de familia, docentes y estudiantes, con la intención de desarrollar la perseverancia, el autoconocimiento y la toma de decisiones, principalmente. Puede consultarse la página del programa: <http://www.construye-t.org.mx/>

considero que son importantes. El punto es que son las autoridades educativas y el docente quienes deciden cuáles son las HSE que requiere un estudiante.

Tiempo después de los griegos que sentaron algunos elementos presentes en la educación moderna, en 1548, los jesuitas abrieron los colegios que permitieron sacar a la iglesia católica de su crisis y sentaron uno de los grandes modelos pedagógicos que sustentan la educación actual. Cabe aclarar que la crisis de la iglesia se deriva del surgimiento del protestantismo, hecho que también influyó en la educación moderna, puesto que son los protestantes los primeros en considerar al pueblo en el proceso formativo.

Dada la crisis de la iglesia católica y la falta de estudiantes en sus escuelas de élite, Ignacio de Loyola se da cuenta que no es posible rescatar a las generaciones viejas y apuesta por la reeducación de los jóvenes y niños. Hasta este momento, las escuelas funcionaban un tanto desordenadas, seguían el principio de la *paidéia*, brindar un conocimiento general desde las ciencias del *trivium* y el *quadrivium*, pero sin un consenso entre lo que se enseñaba en cada escuela. Mantenían la idea de brindar conocimientos para cultivar el ser, es decir, cualquier conocimiento que contribuyera a ese fin era válido.

Debido a la intención de Loyola, los colegios jesuitas que se fundan para rescatar la iglesia católica responden a un ideal, a ciertas inteligencias y necesidades de una época determinada (Mesnard, 1959, p. 1). En otras palabras, la intención pedagógica de los jesuitas no era cultivar el ser sino beneficiar a la iglesia, sacarla de la crisis. O, dicho de otro modo, aunque todo proceso educativo tiene una intención, los jesuitas se encargaron de adoctrinar bajo cierta ideología, en este caso, la católica.

Para lograr su cometido, los colegios jesuitas tuvieron como principios rectores el método y el orden, que se materializaron en el *Ratio studiorum*: un plan de estudios sobre qué estudiar para cultivarse como seres católicos, dividido en grados con la intención de que cada alumno supiera cuándo aprender y cómo aprender. El *Ratio studiorum*, aunque exalta los conocimientos griegos, tiene una intencionalidad al recortar lo que debe estudiarse de la realidad. La selección de los contenidos del plan de estudios es uno de los fundamentos del currículo moderno que excluye y, al hacerlo, desvaloriza otros saberes. Ideológicamente, al cerrar el plan de estudios, los jesuitas aseguraron la reproducción y producción del discurso hegemónico entre los actores educativos (al menos en teoría).

El saber, desde antes ya separado en disciplinas, cobra un sentido gradual, no hay libertad de elección del aprendizaje y se establece la creencia de que las personas aprenden al mismo ritmo:

Montauban, donde se establecieron los dos en 1497... o en Pamiers, donde se habla de letras latinas... nos muestran la distribución de la enseñanza: es esta última fecha un ‘maestro en artes’ leerá la *Física* y la *Ética* de Aristóteles, un ‘poeta’ leerá a Virgilio, los *Oficios* de Cicerón, a Quintiliano y Horacio, un ‘bachiller’ enseñará la Gramática a los medianos y un ‘quartus’ (!) se dedicará a los principiantes. (Mesnard, 1959, p. 7)

De igual forma, en la cita anterior también puede entreverse la implementación de lo que hoy llamamos contenidos de aprendizaje y aprendizajes esperados (según el autor). Como aprendizaje esperado, me refiero a eso que debe aprender el estudiante de cierto grado escolar; dando por sentado que todos deben aprender lo mismo a igual nivel. Las clases son homogéneas y quien tiene un progreso regular asciende al siguiente grado.

Otra de las características de la pedagogía jesuita relacionada con los modelos pedagógicos recientes, como es el modelo por competencias en algunas de sus interpretaciones, tiene que ver con la clase desarrollada de forma escénica. Se subdividía al grupo en dos bandos que competían por los mejores puestos y recibían una recompensa. Por lógica, también estaba la posibilidad de quedar en los peores puestos. Puede hacerse una lectura conductista del método, sobre todo si se toma en cuenta que el bajo rendimiento era sinónimo de “deshonra”. Un ejercicio de emulación que llevaba a la competencia, a la desvalorización del otro y de su conocimiento: no se busca promover un aprendizaje auténtico conforme el hecho innegable de que cada persona aprende a su ritmo. Método, recompensa y castigo, que aún persisten en muchas escuelas.

Para asegurar que todos los estudiantes progresaran en sus estudios, se supervisaba el trabajo del educador para que todos llegaran al mismo fin. La lógica de los jesuitas era que, si los docentes seguían el método, todos los estudiantes tendrían los mismos resultados. No había libertad en la enseñanza ni autonomía en el aprendizaje. Para lograr que el docente no abandonara el método y el contenido, existía una figura encargada de la supervisión:

En el prefecto de estudios recae la inspección de la enseñanza. Inspección no solamente material sino formal: cuidará singularmente de que ‘los profesores nuevos sigan el modo de enseñar de sus predecesores’... con objeto de conservar la unidad de doctrina y la continuidad pedagógica. (Mesnard, 1959, p. 23)

La familia también jugaba un papel muy importante en el método jesuita. Había una relación estrecha entre el colegio y el núcleo familiar porque debía delegarse el poder a la compañía jesuita. En esta relación de ceder, se negaba el derecho educacional de la familia y se posicionaba la escuela como la legítima enseñanza y conocimiento.

A pesar de todo ello, es justo destacar que la centralización jesuita era un tanto flexible. Había clases que podían tomarse con base en el contexto, aunque este asunto se centraba en el docente de cada colegio, conforme sus capacidades y conocimientos y no en función de lo que el contexto comunitario o de los estudiantes necesitaba.

En todo proceso educativo hay un fin (McLaren, 2005). En el caso de los jesuitas, el Estado es la Iglesia, en consecuencia, su propósito es la cristiandad, combatir el protestantismo. Hay una ideología e intereses de por medio. No se trata de enseñar en el placer del saber, enseñar de todo como en la *paidéia* sino bajo el objetivo de un grupo, enseñar específicamente algo.

Posicionándonos en el contexto mexicano, durante la Conquista y Colonización, puede analizarse el fin que perseguía la educación que ofrecían los españoles, a través de la Iglesia. Las escuelas administradas, supervisadas y dirigidas por congregaciones religiosas católicas, se convirtieron en espacios para adquirir la religión con base en el principio de que el cristianismo conduce a la transformación del ser, en este caso, de un ser indígena a uno católico:

El cristianismo pertenece a las religiones de salvación. Es una de aquellas religiones que, en principio, deben conducir al individuo de una realidad a otra, de la vida a la muerte, del tiempo a la eternidad. Para conseguirlo, el cristianismo ha impuesto una serie de condiciones y de reglas de conducta con el fin de obtener cierta transformación del yo. (Foucault, 2008, p. 80)

También fueron espacios para una colonización política e ideológica, otra forma de conquista que permitía el control de la sociedad, como dice Foucault, la religión cristiana permitía transitar de una realidad a otra. En las escuelas de la colonización se buscaba cambiar el pensamiento religioso y a la vez político. Durante este periodo de dominación española, aprender tuvo un sentido diferente. Había que aprender otro modelo cultural, otra forma de ser, estar, hacer y saber (los cuatro pilares del saber, los nombraría hoy el modelo educativo mexicano).

Pero es muy difícil, según los planteamientos de Edward T. Hall (1990), que las personas cambien lo que han interiorizado, lo que es parte de ellos, tanto que ni siquiera pueden explicarse en términos de la lógica positivista los porqués de nuestras acciones. De esta suerte, los españoles comenzaron a institucionalizar el aprendizaje, se enseñaría la ideología y la religión española en las escuelas, cuya esencia en principio era la evangelización católica.

En resumen, la enseñanza durante la colonización se centró en crear espacios para aprender ciertas cosas y, especialmente, generó controles para eliminar y menospreciar los conocimientos que no correspondieran con el discurso español. Destruir templos, prohibir el uso de las lenguas mesoamericanas e imponer el castellano, el cristianismo y las normas de conducta y convivencia, fue una manera de decir qué era válido y qué no, y dónde se generaba aprendizaje y dónde no. Era necesario y exclusivo enseñar la religión cristiana a los indígenas y dividir en roles: educación para ser mujer y para los oficios, las artes y la universidad a quienes por su origen tuvieran el derecho (Smith, 2011).

Los griegos y la división de las ciencias, los jesuitas y su método pedagógico y el proceso de colonialidad del pensamiento a través de la escuela, son acontecimientos importantes en la escuela moderna. De acuerdo con Noguera (2010), la pedagogía moderna que constituye el modo de hacer escuela, se funda en tres aportes correlacionados: la tradición, es decir, pensar a la pedagogía como una teoría de la educación y esta como una práctica de la primera, ideas que se discuten desde Francia; el currículo, la forma en que se organizan los contenidos escolares y las actividades de enseñanza y aprendizaje, de mayor fuerza en Estados Unidos, y el *bildung* o formación, para diferenciar entre la pedagogía que

trata de la educación en general y la didáctica interesada en la formación y en los procesos de enseñar y aprender, desarrollada en Alemania.

Qué enseñar, enseñar con un propósito, ver el conocimiento de forma fraccionada (disciplinas), cómo enseñar y teorizar sobre el proceso educativo, son ideas que permean la escuela anterior a las pedagogías de las que habla Noguera y fundamentan la institución educativa moderna. Porque al final la modernidad no es más que lo nuevo construido desde lo existente, una reinvenCIÓN. Las grandes diferencias, desde mi interés como investigadora, se centran en quién dirige la educación y con qué motivos.

Con los jesuitas comienza un pequeño proyecto de educación homogeneizada dirigido por la iglesia católica, que se extendió hacia las colonias americanas para su evangelización y humanización (bajo el entendido colonizador de que el indígena no era un ser humano, solo quien se civiliza en el pensamiento europeo logra serlo). En las pedagogías modernas, la educación deja de ser un asunto religioso para convertirse en quehacer del Estado, quien a través de aparatos gubernamentales, administra e inspecciona la educación pública y busca la “expansión de la escolarización en la población” (Noguera, 2010, p. 10).

Para lograr que la escuela llegue a todos debe existir una forma de hacer educación, de ahí que sea tan necesario crear ciencias de la educación que permitan teorizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trabajo que había sido hecho antes por los jesuitas para tener un método de enseñanza y lograr sus fines educativos. En esencia, el cómo enseñar sigue siendo algo muy importante en las pedagogías modernas.

Finalmente, cuando se hace currículum, o dicho de modo más coloquial, el Estado decide qué contenidos y en qué orden se enseñarán, no es de forma “desinteresada”, hay un por qué para elegir unos conocimientos y dejar fuera otros, el *Ratio Studiorum* de los jesuitas es el claro ejemplo: querían reeducar a los jóvenes para evitar la muerte de la iglesia. Spencer (1891), al tratar el tema del currículo comienza su libro con la pregunta “¿Qué conocimientos son los más válidos?” y, después de hacer un recorrido acerca del comportamiento de ciertas sociedades, define desde el uso/utilidad:

La cuestión esencial para nosotros, es la de cómo vivir. No solamente cómo poder vivir en el sentido material de la palabra, sino en el de su más alta significación...

Saber cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar

nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás, esto es saber vivir. Siendo esta para nosotros la gran noción, el más importante conocimiento que necesitamos adquirir es, por consiguiente, lo que debe enseñar la educación; además debe prepararnos para el más completo ejercicio y empleo de la vida. El único modo racional de juzgar de un plan de enseñanza, consiste en estimar hasta qué punto desempeña esta función. (Spencer, 1891, pp. 19-20)

Se dice que la educación escolar nos prepara para la vida, por consecuencia, el currículo debe romperse o flexibilizarse. Si se trata de cómo debemos (¿queremos?) vivir y, por lo tanto, cómo la escuela coadyuva a ese fin, entonces el qué aprender no debería ser tan cerrado. La educación escolar plantea un modo de vida, el punto es que si bien el plan de estudios de cualquier escuela moderna responde a un “qué debes saber para vivir de esta forma”, la respuesta viene desde el Estado, no se hace a los padres de familia ni a los docentes ni a la comunidad y mucho menos a los estudiantes. Tanto la pregunta de cómo vivir y qué conocimientos necesitamos para lograrlo, se responden desde el Estado y sus intereses. Una educación que nos prepare para la vida tendría que centrarse en incorporar todos los saberes que sean necesarios para ese fin, de acuerdo con el contexto e intereses. Lo que significaría trascender la enseñanza de contenidos curriculares.

De hecho, los principios que fundan las pedagogías modernas no son azarosos, ¿por qué en Francia el estudio de la educación, en Estados Unidos el del currículo y en Alemania el de la didáctica? Noguera (2010) señala que hay un momento histórico y social específico en cada uno de estos países para desarrollar la pedagogía de forma diferente y bajo ciertos intereses. Las sociedades estadounidenses del siglo XIX eran urbanizadas, industrializadas y descentralizadas, la estatalización de la escuela necesitaba crear una instrucción elemental de masas, formar un sujeto específico para una sociedad industrial con los mínimos conocimientos necesarios para desenvolverse social y laboralmente. Contrario a ello, las ciudades alemanas eran pequeñas, poco industrializadas y contaban con un sistema escolar centralizado. El interés del Estado alemán era el cómo enseñar, el método a seguir, la didáctica.

El elemento común, como se mencionó anteriormente, está en el hecho de la Iglesia es desplazada por el Estado en cuanto a la administración e inspección de la educación escolar pública. La escuela sigue siendo un espacio de aprendizaje bajo ciertos intereses, ahora trazados por el Estado para formar el tipo de ciudadanos que le interesa.

Desplazar la Iglesia también significó, bajo la idea de Kant de salir de la inmadurez humana, posicionar la ciencia como Diosa Razón que dirige el rumbo de la humanidad. No puede olvidarse que la modernidad buscaba el desarrollo de las sociedades en una especie de evolucionismo social, donde los grupos humanos menos desarrollados en cuanto pensamiento racional, debían seguir el camino de las grandes sociedades (europeas) para evolucionar. El conocimiento de los jesuitas que iba más allá de la religión, pero que tenía a esta como centro de la formación humana, es desplazado por el conocimiento científico. El currículo escolar atiende a los intereses del Estado y excluye todo aquel conocimiento que no sea producido por la razón ni expresado en el lenguaje de la ciencia.

2.2. Pensarnos desde y con nosotros

¿Nos basta la ciencia? ¿Todos encajamos en el ser hombre o mujer que define la modernidad? ¿Es cierto que al pertenecer a cierto grupo social tenemos características definidas (más allá de las físicas que también podrían cuestionarse)? ¿Realmente Europa, la de España y Portugal en un primer momento y la de Francia, Alemania e Inglaterra más tarde, es el centro del mundo? ¿Los grupos humanos considerados como bárbaros y colonizados para reeducarlos y conducirlos por el camino desarrollista de las grandes civilizaciones europeas, después de más de un siglo, lograron evolucionar al nivel de estas? Para muchos la respuesta es negativa. Desde la corriente orientalista, los movimientos feministas, afro e indigenistas, otra mirada de las Américas, entre otros, comenzó a cuestionarse y desdibujarse el imaginario eurocéntrico de sistema-mundo.

La modernidad, como un discurso que organiza la vida en torno al conocimiento racional y científico, pone en el centro de la discusión a Europa. El ideal del ser, estar y saber son las grandes naciones como Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Holanda, por su capacidad desarrollista para consolidarse en modos de vida civilizados. De acuerdo con la Historia Universal, “la Historia se mueve de Oriente a Occidente, siendo Europa el Occidente absoluto, lugar en el cual el espíritu alcanza su máxima expresión al unirse consigo mismo”

(Lander, 2000, p. 20). Idea que niega la simultaneidad y el hecho de que Europa (la moderna de hoy), no siempre fue el centro del mundo, ni metafórica ni culturalmente:

En primer lugar, la mitológica Europa es hija de fenicios, de un semita entonces. Esta Europa venida del Oriente es algo cuyo contenido es completamente distinto a la Europa “definitiva” (la Europa *moderna*). A Grecia no hay que confundirla con la futura Europa. Esta Europa futura se situaba al norte de la Macedonia, y al norte de la Magna Grecia en Italia. El lugar de la Europa futura (la “moderna”) era ocupado por lo “bárbaro” por excelencia (de manera que posteriormente, en cierta forma, usurpará un nombre que no le es propio), porque el Asia (que será provincia con ese nombre en el Imperio romano: solo la actual Turquía) o el África (el Egipto) son las culturas más desarrolladas, y los griegos clásicos tienen clara conciencia de ello. El Asia y el África no son “bárbaras”... Lo que será la Europa “moderna” (hacia el norte y el oeste de Grecia) no es la Grecia originaria, está fuera de su horizonte, y es simplemente lo incivilizado, lo no-político, lo no-humano. Con esto queremos dejar muy claro que la diacronía unilineal Grecia-Roma-Europa (Esquema 2) es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán; es entonces un manejo posterior conceptual del “modelo ario”, racista. (Dussel, 2000, p. 41)

Para los decoloniales latinoamericanos es necesario leer la modernidad desde dos perspectivas. Por un lado, la que se concibe desde una historia unilineal Grecia-Roma-Europa, que sale de la inmadurez gracias a la razón, la cual evoluciona, digamos, durante la Reforma, la Ilustración y la Revolución francesa (Dussel, 2000). Desde otra mirada, una que reclama la historia no contada y la desvalorización de otras culturas, se piensa que la modernidad comienza mucho antes de la Reforma y la ruptura con la Iglesia.

Mientras que la primera concepción del relato moderno niega a la colonia como inicio, los decoloniales afirman que sin ella no habría sido posible el eurocentrismo y la modernidad:

Proponemos una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como

fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. (Dussel, 2000, p. 46)

En esta segunda comprensión de la modernidad, el encuentro del mundo europeo y América permitió instaurar un sistema-mundo racional y eurocéntrico. Con ayuda de las armas de hierro, España y Portugal logran imponerse sobre las primeras colonias latinoamericanas, con ello demuestran una supuesta superioridad. Aunado a ello, al no hablar castellano o un lenguaje conocido y vestir con poca indumentaria en relación con los europeos, la superioridad física se convierte en moral, social y de saberes. Para los colonizadores, es su deber someter físicamente a los indígenas y después enseñarles cómo vivir, actuar, ser y pensar, tanto en el dominio político como religioso.

La modernidad eurocéntrica que presume de un proceso interno de evolución del pensamiento religioso al racional, justifica un proceso irracional (en términos de ejercicio de la violencia) que le permitió fundarse como imaginario superior del mundo: la colonialidad. Este ordenamiento universal eurocéntrico convirtió a las demás culturas en periferias, les negó la posibilidad de ser y se mostró bondadosa para enseñarles el camino a seguir. Por ello es importante citar a Dussel (2000) en su definición de modernidad y la explicación que permite comprender la consolidación del relato eurocéntrico moderno:

- 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).
- 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
- 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).
- 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).

5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido quasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).

6) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas.

7) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel, 2000, p. 49)

La idea cultural de ser el centro e intentar dominar a los otros no era nueva, sin embargo, la modernidad impuso su visión del mundo como una verdad universal, negando al resto y, sobre todo, imponiendo un molde al cual ajustarse para poder ser alguien, el europeo. Medida que, con el tiempo, tanto dentro como fuera de Europa, fue mostrando no ser suficiente, dando como resultado la necesidad de pensar otras formas de ser, voltear al pasado para recordar o reconstruir otro habitar del mundo (social, económica y culturalmente), mediante relaciones menos excluyentes y más sanas con los otros y con la naturaleza.

Para demostrar que la modernidad es simplemente una versión del mundo entre muchas, es indispensable reconocer que la colonialidad fue su momento fundante porque estableció una relación desigual entre el mundo europeo y los otros. Durante la colonia, se impuso una comprensión del mundo a través de la historia, la religión y la ciencia, cimientos que permiten explicar el mito de la modernidad. Es necesario generar contranarrativas que rompan con los grandes mitos y relatos de la modernidad.

2.2.2. *Historia Universal*

Como se explicaba al inicio de este segundo apartado, lo que hoy conocemos como Europa moderna no existía, al menos no cómo el centro del mundo. Quienes construyen un imaginario del mundo desde Europa, afirman que la gran Grecia con su auge cultural, político y social, evolucionó de manera lineal hasta fundar el mundo moderno eurocéntrico.

Ni Grecia tenía relación con la Europa moderna, en aquel entonces bárbara, ni tampoco era la única civilización con un gran auge cultural, porque tanto en Asia como en África, existieron grupos humanos con amplios conocimientos. De hecho, del otro lado del mundo, mucho antes de la llegada de los españoles, los mayas habían inventado el cero, conformado un sistema numérico vigesimal, construido un calendario casi exacto al de hoy, predicho eventos astronómicos como los eclipses, construido grandes templos bajo principios de una arquitectura funcional, contaban con acueductos y sistemas de riego para la agricultura, etc. En resumen, la Historia del mundo no se puede contar en singular, sino en historias locales que se encontraron en sus diferencias y diversidad cuando hubo contacto humano.

Esta simultaneidad del desarrollo de todas las civilizaciones, niega la idea de que existen continentes jóvenes y “la hipótesis de que algunas de esas sociedades han permanecido estancadas en su evolución histórica, mientras que otras han realizado progresos ulteriores” (Castro-Gómez, 2005b, p. 33).

La aparición del Otro (América) y su dominación por medio de las armas, permitió que Europa (la moderna), en referencia a España y Portugal en un primer momento, comenzara a consolidarse como una hegemonía y ganara poder político y económico frente a sus antagónicos de aquel momento. En este punto de la historia, a pesar de las conquistas y los enfrentamientos de las diferentes culturas, todas coexistían. Pensemos en el dominio romano sobre los judíos: estos últimos siguieron practicando su estilo de vida, sus creencias, la dominación romana consistía en obtener dinero a través de los impuestos. La dominación de una cultura sobre otra era sinónimo de muerte y riqueza, no de exterminio de la cosmovisión del mundo que el dominado tenía (aunque existían intentos).

Al verse cara a cara con el Otro (América), el desconocido débil por no poseer armas de fuego, se abrió la posibilidad de establecer un sistema-mundo, una versión única de la vida. España se convierte en la primera nación moderna:

Con un Estado que unifica la península, con la Inquisición que crea de arriba-abajo el consenso nacional, con un poder militar nacional al conquistar Granada, con la edición de la *Gramática castellana* de Nebrija en 1492, con la Iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros, etc. (Dussel, 2000, p. 46)

Con la colonización también se instaura el sistema económico capitalista. Para 1492 el Atlántico no era una ruta comercial, hecho que cambia cuando aparece en escena América y sus riquezas. La superioridad que se adjudican España y Portugal sobre las colonias americanas permite extraer las riquezas encontradas: a los indígenas se les negó el derecho de “ser alguien” y, por consecuencia, de poseer, de manera que todo lo que fuese encontrado en tierras americanas pertenecía a los señores europeos, ellos sí “eran alguien”.

De esta forma, se abre la ruta del Atlántico al mercantilismo, es posible la acumulación de bienes a gran escala y, geográficamente, la Europa moderna queda en el centro del “mundo” comercial: Mediterráneo-Europa-Atlántico. La acumulación de riquezas, mercancías y esclavos y la estratégica posición geopolítica que adquiere, permite a Europa un dominio sobre culturas antagónicas con las que peleaba el control y poder comercial y cultural. Sin América, no habría capitalismo:

[T]hree things were essential to the establishment of... a capitalist world-economy: an expansion of the geographical size of the world in question, the development of variegated methods of labor control for different products and different zones of the world-economy, and the creation of relatively strong state machineries in what would become the core-states of this capitalist world-economy.

The Americans were essential to the first two of these three needs. They offered space, and they became the locus and prime testing-ground of variegated methods of labor control. (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 549)

Las riquezas obtenidas del continente americano permitieron que España, es decir, Europa, impusiera su visión del mundo, primero a los indígenas americanos y después,

durante la modernidad, al resto de las civilizaciones. La vida de los diferentes grupos humanos comenzó a leerse desde una Historia Universal:

Como la naturaleza humana es una sola, la historia de todas las sociedades humanas puede ser reconstruida *a posteriori* como siguiendo un *mismo* patrón evolutivo en el tiempo... Bastará con observar comparativamente, siguiendo el método analítico, para determinar cuáles de esas sociedades pertenecen a un estadio inferior (o anterior en el tiempo) y cuáles a uno superior de la escala evolutiva. (Castro-Gómez, 2005b, p. 33)

Las de estadio superior serán las manos benevolentes que permiten la evolución de los grupos humanos en estadio inferior. En esta Historia Universal, evolucionista y desarrollista, Europa es el centro, el modelo a seguir, la civilización en estadio superior. De esta manera, los actos evangelizadores y científicos son justificados dado que la víctima (América) tiene una culpa que la hace inferior²¹.

Se olvidaron las otras historias, se minimizaron los avances de cada grupo humano, se acallaron otras formas de vida y se negó la capacidad de saber, porque quien no es, no posee ni material ni intelectualmente.

2.2.2. Religión y ciencia

Para el caso de América y del resto del mundo que no fuese Europa, es necesario recalcar que la acumulación de riquezas permitió a los europeos dominar el mercado mundial y, con ello, estar en posibilidades de “imponer su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta, incorporándolas al ‘sistema-mundo’” (Quijano, 2000, p. 209).

La religión como una forma de cohesión social y significación del mundo para los mayas (en general para los grupos mesoamericanos), cuya vida giraba en torno a la religiosidad y la espiritualidad (Madrigal, 2010), fue borrada y negada. España no se conformó con la conquista del territorio y la obtención de riquezas, también forzó a los

²¹ En el primer apartado se habló de los hijos de Noé y su relación con el origen de las razas y la superioridad de una sobre las otras.

conquistados a aprender su cultura en la medida que permitía la reproducción de la dominación, especialmente a través de la religión.

Mientras que los grupos mesoamericanos como los mayas pensaban que venimos de la naturaleza y todos los seres humanos y cosas tienen alma (chulel) y, por lo tanto, merecen respeto y que la madre es la Tierra; la religión judeo-cristiana cosifica lo natural. De hecho, Lander (2000), dice que la visión judeo-cristiana del mundo es la que comienza a separar a Occidente del resto y, posteriormente, da soporte al relato moderno. Con el cristianismo, existe una separación entre un ser Todopoderoso, omnipresente y omnisciente (Dios) que está muy lejos del hombre (lo humano), quien a su vez aspira a ser como él y ha sido hecho a su imagen y semejanza, y se posiciona por encima del mundo (la naturaleza, los animales, las plantas). En el Génesis se narra que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza para que dominara el mundo y todo lo que está en él. Argumento que será retomado en la Ilustración y en la ciencia moderna.

Para ser como Dios (el cristiano) hay que renunciar a lo material, aspirar a lo que nutre el espíritu. Esta renuncia significa abandonar nuestro cuerpo como un contenedor que muere y cuidar nuestra alma, voluntad y pensamientos. Cuerpo y mundo se cosifican, vacían y matan, en términos mayas se diría que no tienen chulel, no merecen respeto; para el cristianismo, ambos se convierten en instrumentos.

Fue la misma religión la que permitió a Gumilla (1745) clasificar a los españoles, los africanos y los indígenas americanos, quien le dio el pretexto para decir que, dada la maldición divina que pesaba sobre los dos últimos, los españoles tenían el derecho legítimo de esclavizarlos, servirse de ellos y ocupar sus tierras. Al mismo tiempo, dicha maldición despojaba de toda posibilidad creadora a los africanos e indígenas, los convertía en seres sin razón, incapaces de pensar y construir conocimiento: todo lo que venía de ellos, si era bueno, debía ser gracia de Dios que se manifiesta de múltiples formas y medios; si era malo, era obra del demonio.

Con la ciencia se deja de lado a Dios y se instaura la idea de que la razón nos hará seres supremos, mejores; de que el mundo, los animales y demás, al no poder aspirar a la razón, son menores que el hombre y este, por lo tanto, tiene el derecho de actuar sobre todas las cosas y seres vivos:

Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos. (Lander, 2000, p. 15)

Negar la posibilidad creadora de conocimiento a través del cuerpo y considerar que es una actividad exclusiva de la mente, genera representaciones limitadas del mundo. La idea judeo-cristiana que poco a poco se trasladó a la ciencia moderna, pudo haber sido inofensiva o, dicho de otra manera, una forma de significar el mundo entre muchas más. Pero en esta otra lectura de la modernidad que plantean los decoloniales, la colonialidad es el suceso que permitió la universalización de la religión católica y con ello, el inicio de la modernidad y las ciencias.

2.2.3. Permitir la Alteridad negada

Poner a América Latina y el proceso de colonización dentro de la historia de la modernidad, es hablar de la colonialidad del poder, del saber, del ser, de la madre naturaleza y, en suma, de la vida misma (Walsh, 2008). Del poder, porque se instauró un sistema político, cultural, social y económico que clasificaba conforme la jerarquía racial y sexual. Dadas ciertas características de este tipo, había personas superiores a otras, sin mayor argumento que el color de piel o la nacionalidad:

La economía capitalista cambió de rumbo y aceleró el proceso con la emergencia del circuito comercial del Atlántico, la transformación de la concepción aristotélica de la esclavitud exigida tanto por las nuevas condiciones históricas como por el tipo humano (e.g., negro, africano) que se identificó a partir de ese momento con la esclavitud y estableció nuevas relaciones entre raza y trabajo. (Mignolo, 2000, p. 58)

El indígena y el negro se convirtieron en nadie o, en el mejor de los casos, en seres humanos de segunda, de quienes los europeos podían hacer uso cual objeto sin alma. La estatura, el color de piel, entre otras características que conformaron la idea de raza, diferenciaron a los conquistadores de los conquistados, cuestiones supuestamente biológicas

que hacían superiores a unos e inferiores a los otros. La raza fue el pretexto primero para establecer una relación de dominación entre españoles, indígenas y esclavos.

Se habla de colonialidad del saber porque los conquistadores no estaban interesados en los conocimientos de las personas indígenas, si es que sabían algo conforme la lógica de deshumanización con la que se dirigieron los europeos. La ciencia de los grandes griegos y la moderna, eliminaron otras formas de conocer el mundo y construir conocimiento. Durante la colonialidad, la religión afirmó la idea de que los indígenas y esclavos nada podían saber por estar malditos. Todas las creaciones anteriores a la llegada de los españoles fueron minimizadas, tenidas como cosas del demonio o favores de Dios, se negó la capacidad de saber.

En el mismo tenor, se ha hablado del proceso de deshumanización e inferiorización que vivieron los indígenas americanos, de la negación del ser y la imposición de un ideal: el hombre moderno es racional, blanco y mestizo. Decirnos que no somos en la medida que no nos convertimos en el Otro, es lo que Walsh denomina *colonialidad del ser*. El indígena dejó su dios, su vestimenta, sus saberes para aprender la cultura europea y blanquearse, quería ser y, para ello, debía ser como su colonizador.

Finalmente, y no menos importante, pensar desde la Iglesia y posteriormente con la ciencia, que los seres humanos somos seres superiores y tenemos el derecho de dominar el mundo y todo lo que habita en él, rompía con las creencias de los pueblos mesoamericanos. Dichos grupos humanos ponían la naturaleza como centro de la creación del mundo y mantenían una relación de respeto con los seres vivos no humanos y objetos. Cuando el hombre se proclama dios, religiosa y científicamente, coloniza la naturaleza y la vida misma.

Es necesario re-pensarnos como seres modernos. Parafraseando a Dussel (2000), somos seres racionales constituidos en la irracionalidad y la violencia. Como sujetos históricos, la colonialidad nos despojó de nosotros mismos y nos enseñó a hacerlo con los más débiles y con la naturaleza. Dentro de Europa y fuera de ella, se han hecho críticas a la modernidad como un relato del mundo que excluye, tenemos que replantear nuestras

relaciones con los Otros y con el mundo y establecer diálogos interculturales de doble vía²². Se trata de aceptar que la modernidad es un relato del mundo entre muchos, que no es malo ni bueno, tampoco el mejor ni el que resuelve todos los dilemas. En la medida que despojamos la modernidad de su halo de superioridad, podemos dialogar con otras formas de entender el mundo y construir un conocimiento más enriquecedor desde las diferentes perspectivas.

Por ello se habla de decolonizarnos para poder romper con el mito de la modernidad. Dussel, acerca de ello, plantea que:

No se trata de un proyecto pre-moderno, como afirmación folklórica del pasado; ni un proyecto anti-moderno de grupos conservadores, de derecha, de grupos nazis o fascistas o populistas; ni un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista. Debe ser un proyecto “trans-moderno” (y sería entonces una “Trans-Modernidad”) por *subsunción real* del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (“el Otro” de la Modernidad), por negación de su carácter *mítico* (que justifica la inocencia de la Modernidad sobre sus víctimas y por ello se torna contradictoriamente irracional). (Dussel, 2000, p. 50)

De lo que hablan los decoloniales latinoamericanos es de permitir que ahora hablen los que fueron acallados, subalternizados e invisibilizados; dialogar con ellos desde nuevos términos. Lo trans-moderno o decolonial es coexistir, es valorizar el ser, el saber, el poder y la relación con la naturaleza y demás seres vivos.

2.3. Otras formas de ser y estar en la escuela: escuelas otras

Al igual que otras culturas mesoamericanas como los mexicas, como todos los grupos humanos, me atrevería a decir, los mayas (en un contexto chiapaneco) también tenían espacios dedicados a la enseñanza y el aprendizaje. Los grupos sociales para mantenerse requieren la transmisión de los conocimientos que conforman su visión del mundo, volviendo

²² Para Samaniego (2005, p. 6), un diálogo intercultural de doble vía supone el “respeto mutuo, convergencias, igualdad para el intercambio y surgimiento de novedad, por tanto, encuentro entre interlocutores que se reconocen la capacidad y el derecho para la creación cultural”.

a Althusser (1969), hay que producir y reproducir el discurso. En el caso de los mayas, la educación “comprendía los valores y las distintas dimensiones de la vida y de la cultura maya” (Madrigal, 2010, p. 120). Puede decirse que la religión atravesaba todos los ámbitos de la vida y, por consecuencia, era necesario enseñarla. La religión como orden del mundo, origen y esencia, saber de dónde venimos, lo que somos y adónde debemos ir.

De esta suerte, los mayas diferenciaban entre una educación espontánea y sistemática, entre un hacer y un decir. Reconocían como Bárcena (2000) que podemos aprender siempre, de forma natural. Por ello, la familia y la comunidad eran espacios para el aprendizaje espontáneo de la lengua, las costumbres, las tradiciones, las relaciones sociales, etc., en resumen, los conocimientos básicos para vivir siendo parte de un grupo humano.

Tenían un espacio específico para la educación sistemática al que denominaron Popol Naj (Gómez en Madrigal, 2010) y al parecer contaba con una especie de programa de estudio. El Popol Naj permite entender la diferenciación de la educación maya, pues a este lugar solo asistían los nobles, hijos de soberanos, militares y sacerdotes. La educación sistemática permitía entender el sentido del mundo, los rituales, las ceremonias y demás actividades.

Cabe señalar que la diferenciación era de clase y no de género: ascender al trono requería el conocimiento del ritual de toma del poder. Se han encontrado pruebas de que hubo mujeres soberanas debido a la ausencia de varones herederos o menores de edad, por ello se infiere que las mujeres también asistieron a la educación sistemática, es decir, no podían ser soberanas si no recibían la instrucción requerida para el ritual. Los ámbitos políticos, militares, deportivos, artísticos y arquitectónicos tenían un sentido y relación con la espiritualidad, hasta cierto punto eran rituales con conocimientos ocultos a los que se accedía mediante la educación sistemática.

El hecho de que existiese un espacio definido y una educación sistemática no significa que esta rompiera con la educación espontánea. Observar los rituales, las danzas o el juego de pelota, era considerada una actividad importante para aprender. La educación sistemática tenía una parte teórica y una práctica: asistir a los eventos mencionados, salir del espacio destinado para la educación sistemática, era el complemento que permitía observar y poner en práctica los conocimientos adquiridos. Para los mayas, aprender era algo cotidiano, el

conocimiento resultante de la educación sistemática o espontánea era igual de valioso, se enseñaba lo que un maya necesitaba para vivir.

En la cultura maya, aprender no era algo neutral. Lo que se enseñaba estaba permeado por los intereses de los soberanos, de la clase alta, de las creencias que permitían mantener la visión del mundo que habían construido, etc. Se enseñaba en y para la vida maya, por eso el aprendizaje cotidiano no se minimizaba ante el que ocurría en el Popol Naj, se entendía que el conocimiento informal se complementaba con el formal para permitir la cohesión social y el orden del mundo.

Con la Conquista y Colonización, como se mencionó en el apartado anterior, los jesuitas implementan un tipo de educación descontextualizada, dada la intención de que los indígenas asimilaran y reprodujeran un sistema cultural ajeno. El propósito no es tan simple como quitar una forma de ver el mundo e imponer otra, pensando que la anterior puede quedar en pausa para cuando los conquistadores se vayan, retomarla. La imposición fue más allá, se trató de negar la capacidad creadora de los pobladores originarios (recordemos las palabras de Guimilla sobre la diferencia intelectual de las razas), se les negó el derecho de poseer conocimiento y construirlo. La destrucción de templos y construcciones, la prohibición del uso de otras lenguas que no fueran el español, la desvalorización de sus saberes y la imposición de un modo de vida mediante la religión católica, son acciones que permitieron deshumanizar al otro y, al mismo tiempo, decirle que para ser debía asimilar e incorporar esta nueva forma de vida.

En este proceso de colonialidad, la escuela, ese espacio físico destinado para el aprendizaje, se apropió del conocimiento. ¿Qué es lo que quiero decir? Mientras que los mayas, por ejemplo, creían que el aprendizaje se da en diferentes espacios y situaciones, la escuela de los jesuitas fue nombrada el espacio legítimo para aprender las cosas que sí sirven, lo que se adquiere fuera o no es conocimiento o no tiene el mismo valor. El saber fue encerrado en cuatro paredes, descontextualizado, abstraído y alejado de la práctica en la vida, como desafortunadamente seguirá ocurriendo en gran medida en la escuela actual.

De ahí que la historia de la escuela en México, como se analizó en el capítulo uno, se basa en la colonialidad del saber y en una lógica integracionista. En nuestro país, a través de la escuela, se reproduce un discurso hegemónico que niega la otredad. La educación escolar

pretende formar un tipo de mexicano único, homogéneo, y con ello niega la historia multicultural del país y, como en la Colonia, despoja al otro de su ser. Desde la pedagogía moderna y el capitalismo, la escuela también es utilitarista, los títulos son sinónimo de progreso (económico, principalmente), nos enseña lo que sirve para ser productivos y nos valora a partir de la cantidad de títulos académicos que poseemos.

Esta realidad también ocurre en la América Latina colonizada, la escuela le sirve al Estado, no a las personas. La universalización de la enseñanza propicia un proceso vertical, de arriba hacia abajo, donde el poder ejercido por el Estado-nación define un proceso educativo homogéneo y no democrático, enseña un estilo de vida que reproduce y mantiene el orden del mundo actual. Por esta razón, se crean otras formas de hacer escuela, que trasciendan las aulas, las disciplinas y el currículum centrado en contenidos descontextualizados. Se comienza a cuestionar, principalmente, el currículum porque excluye otros conocimientos que también nos sirven en la cotidianidad y, en función de esto, nos forma para seguir cierto estilo de vida.

Este cuestionamiento a la escuela, lo que nos enseña y cómo lo hace, no es más que hablar de la decolonialidad del saber. Si la coloniaidad del saber es “el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras rationalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (Walsh, 2008, p. 137), entonces la escuela como institución de la colonización y de la modernidad nos enseña solo el conocimiento y la ciencia europea.

Decolonizar el saber, a la manera de la trans-modernidad de Dussel, es poner en el campo de acción la existencia de otros conocimientos y colocarlos al mismo nivel que el europeo moderno. El asunto con la escuela, por tanto, es decolonizar el saber del currículum oficial, que la escuela incorpore otros discursos o, como ha ocurrido desde los movimientos indígenas, afros y de género, por citar algunos, hacer escuelas otras.

Retomando esta discusión, la educación popular de Freire, por ejemplo, se considera emancipadora y es una forma diferente de hacer escuela, “involucra planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al modelo societal hegemónico” (Orozco, 2017, p. 77). Al ser una ruptura educativa, los movimientos sociales la ven como una posibilidad para sus luchas

y resistencias. La educación popular no es la misma, pero tiene cuatro pilares fundamentales (Núñez Hurtado, 2004):

1. Eje ético: es el compromiso con la transformación social y la lucha.
2. Eje epistemológico: implica una ruptura con la mirada clásica de la educación y el conocimiento, entre la idea de la educación para dominar o liberar.
3. Eje pedagógico: la educación se considera un hecho democrático, en tanto la participación y el diálogo tiene un sentido político.
4. Eje sociopolítico: reconoce que ninguna educación es neutral, entonces a través de la educación popular se construye y asume una posición que se practicará.

La educación popular se fortalece e influye con la teología de la liberación. Es muy importante destacar este hecho. Durante la Colonia, la Iglesia fue la institución para vigilar la producción del conocimiento desde la escuela jesuita, fue una institución opresora. A raíz del Concilio Vaticano II, la Iglesia repensa su papel “respecto a las estructuras de injusticia y opresión” (Orozco, 2017, p. 80). A diferencia del contexto europeo, esta idea es bien acogida en América Latina debido a la pobreza extrema, exclusión y discriminación política, social y educativa que se vivía.

Los movimientos sociales de lucha y resistencia que apostaron por una organización colectiva que conlleva una reflexión y acción educativa y formativa, vieron en la teología de la liberación una oportunidad puesto que “es un proceso de reflexión y acción que implica la adaptación y adecuación de la Iglesia católica al contexto latinoamericano” (Orozco, 2017, p. 81). Esta teología permitía la participación reflexiva de la clase baja en la Iglesia, su intención era concientizar sobre las condiciones de vida precarias en las que se hallaban, con base en las enseñanzas del Evangelio.

En Chiapas, la teología de la liberación bajo la dirección del Obispo Samuel Ruiz permitió una participación de los indígenas, condición asociada a la pobreza y la desigualdad social. Las acciones de Samuel Ruiz pasaron del asistencialismo a la conformación de una teología india cristiana, es decir, desde el Evangelio se pensaba y reflexionaba sobre la vida cotidiana de las comunidades. Se descentralizó la Iglesia, puesto que la responsabilidad

recayó en la pastoral social conformada por la comunidad de religiosos y laicos. La teología india fue un proceso educativo emancipador, podría decirse, desde la Iglesia.

Estos procesos educativos, la educación popular y la teología de la liberación, devienen en la educación alternativa a manera de lucha y resistencia. El indígena chiapaneco comenzó a participar, a tener poder de acción y a reflexionar sobre su condición de vida; lo que le permitió organizarse para luchar por una vida digna, conformar un pensamiento situado de su ser y estar en el mundo. Por lo anterior tuvo que reconocer la importancia de generar procesos educativos desde sí mismos, que rompieran con la educación excluyente del Estado, una educación alternativa que les permitiera responder a sus demandas y necesidades.

Por educación alternativa se entiende “un proceso educativo que, escolarizado o no, se puede presentar en diversas circunstancias, ya sea en sustitución de un programa oficial o ya sea como complemento a la currícula ofrecida por las instancias oficiales de gobierno” (Orozco, 2017, p. 93). En el caso de los ejemplos que citaré, se retoma cómo este complemento se da porque la educación oficial no cumple con las expectativas de la población, puesto que nos les permite tematizar sobre problemáticas locales que deriven en cambios estructurales para alcanzar una vida digna.

2.3.1. Organización de la Sociedad Civil Las Abejas

La organización de la Sociedad Civil Las Abejas surge en Chiapas en 1992, derivada de un conflicto familiar sobre la tenencia de tierra y el derecho agrario de las mujeres. Esta situación finalmente involucró a “400 hombres y mujeres tsotsiles, católicos y presbiterianos de diferentes comunidades del municipio de San Pedro de Ch’enalvo’ [Chenalhó en castellano]” (Sociedad Civil Las Abejas, s.f.), quienes se dieron cuenta que organizados y unidos podían enfrentar las condiciones injustas en las que vivían. Posteriormente, derivado del movimiento del EZLN y el hostigamiento paramilitar de grupos creados por el Estado, varias familias pertenecientes a la organización de Las Abejas se ven obligadas a desplazarse y vivir en campamentos.

Es aquí cuando nace el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, el 7 de febrero de 1999. Dado que no se encontraban en su lugar de residencia, las familias se preocupan porque

los niños sigan asistiendo a la escuela, pero como estos espacios están ocupados por los paramilitares, surge la necesidad de crear otros lugares escolares²³. Algunos teóricos de la educación alternativa o la decolonialidad del saber apuntan a romper con la educación oficial porque es reproductora de un discurso hegemónico; en el caso de las familias desplazadas, en un principio se preocuparon por seguir teniendo acceso a esta educación. Para los indígenas chiapanecos “la escuela es una aspiración” (Orozco López, 2017, p. 110).

Este factor que podría entenderse como contradicción, responde a las condiciones del contexto chiapaneco: para los indígenas, la educación escolarizada es un privilegio. En un primer momento histórico (Colonialidad), les fue negado el derecho de saber y de poder construir conocimiento y, después, se les excluyó de los espacios áulicos en comparación con la población mestiza.

En vista de las condiciones en que se encontraban, la organización de Las Abejas concluye en la construcción de un proyecto educativo. Para tal fin, se solicita apoyo a los padres jesuitas, vínculo que no es azaroso dado el replanteamiento de la Iglesia a raíz del Concilio Vaticano II, la teología de la liberación y, en específico, la teología india que fortaleció la relación y participación de los indígenas con la Iglesia.

Después de acudir a los jesuitas, se encargan de reclutar entre los desplazados a voluntarios que tuvieran experiencia escolar, supieran leer y escribir y contaran con aptitudes para enseñar. La búsqueda se realizó bajo la premisa de que los desplazados tenían conocimiento de la comunidad y sus condiciones, por ende, tenían un compromiso desinteresado (no había remuneración por el cargo) con los estudiantes para atender las necesidades y problemáticas del contexto. Finalmente, los promotores de educación, como se les llamó, estaban bajo una evaluación constante de la comunidad, que velaba porque el proceso de enseñanza-aprendizaje no tuviera contratiempos.

El siguiente paso fue la capacitación de los promotores de educación en matemáticas y español, así como en el diseño de planeaciones bajo ejes medulares. Los ejes que se pensaron fueron la familia, la naturaleza, la madre tierra y el conocimiento de la organización,

²³ Orozco (2017) también refiere que la educación alternativa nace porque la educación del Estado no llega a todas las poblaciones o contextos.

con la intención de romper con la idea tradicional que segmenta el conocimiento en disciplinas no relacionadas.

Aunque en un primer momento la intención de crear un proyecto educativo fue para atender la emergencia derivada del desplazamiento, de acuerdo con lo expuesto por Orozco (2017), puede deducirse que el proyecto se convirtió en una forma de lucha y resistencia, la educación fue el complemento a las acciones que venía realizando la organización. Esta conclusión puede entreverse en la organización del “currículum”, por ejes y no por disciplinas, una ruptura con la tradición científica de segmentar el conocimiento en disciplinas con contenidos aislados de la realidad inmediata. El planteamiento pedagógico de ejes medulares se relaciona con la pedagogía de la liberación de Freire, en el sentido que:

Tiene que ver con la necesidad de vincular la educación escolar con el conocimiento local, con la valoración del conocimiento de los educandos... presenta la necesidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que superen la mera transmisión de contenidos disciplinares... que trasciendan una educación “bancaria” que imposibilita la generación de conciencia crítica en los educandos. (Orozco, 2017, p. 112)

El generar un diálogo entre promotores de educación y estudiantes donde se discuten temas relacionados directamente con ellos, permite la transmisión y reflexión de la ideología comunitaria que conlleva a la consolidación del grupo. De acuerdo con los ejes que se propusieron como fundamentales en la educación popular, puede deducirse que en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil se encuentran de la siguiente manera (Orozco, 2017):

1. Eje ético: la organización, desde el proyecto educativo, lucha contra la impunidad y la corrupción con la que conviven cotidianamente; están comprometidos con los participantes; desarrollan la justicia en la medida que reconocen que la educación del Estado es impuesta y discriminatoria. Por ello es importante generar otro tipo de procesos educativos más justos, viven la solidaridad gracias a la participación de actores externos que se suman a su causa.
2. Eje epistemológico: el conocimiento es visto como un medio para alcanzar la paz con justicia y dignidad; consideran que el conocimiento es resultado de la experiencia de

los ancianos y es la razón por la cual debe transmitirse a las generaciones jóvenes. Pero también buscan una comprensión profunda de la realidad, por ello las asambleas y las discusiones grupales permiten la participación de todos; de la misma manera, conocer es una oportunidad para el crecimiento y desarrollo.

3. Eje pedagógico: la pedagogía se convierte en una práctica cotidiana, es decir, el aprendizaje se vive en las asambleas, discusiones grupales, en el trabajo comunitario, etc. Significa que la propuesta pedagógica se vive dentro y fuera de la escuela, con la trasmisión de los conocimientos a las nuevas generaciones y la participación de todos.
4. Eje sociopolítico: tienen un posicionamiento crítico hacia el sistema social que reproduce la injusticia y emprenden acciones contra este sistema, el mismo proyecto educativo se convirtió en una de esas acciones.

La lucha de la organización de Las Abejas se fortaleció al crearse un proceso educativo acorde a sus problemáticas y realidades. Aunque después del regreso a las comunidades y la intervención del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), el proyecto educativo sufrió una crisis que casi lo lleva a desaparecer, la organización supo reestructurar el modelo educativo que hoy atiende a jóvenes de 14 a 30 años, de forma semiescolarizada (cuatro días por mes de manera quincenal), esta periodicidad permite que los jóvenes tengan tiempo para realizar un trabajo que les sea remunerado.

Los contenidos que se reflexionan tienen relación con leer la Biblia de forma contextual y política como en el tiempo de la teología india, se complementa con la realización de los ejercicios del libro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); el cual no solo se responde, sino que se reflexiona y analiza el contenido, desde el tipo de imágenes hasta los textos.

2.3.2. Caracoles zapatistas

El 1 de enero de 1994 fue el día en que México, todo México, vio una de las otras caras ocultas, las del sureste chiapaneco, esas que no aparecían o siguen sin aparecer en los libros de texto y la televisión, la de los indígenas. Con el levantamiento del EZLN comenzó un proyecto político de decolonización que, en primer momento, puso en discusión la

desigualdad en que vivían muchos mexicanos y se convirtió en una postura crítica al sistema-mundo capitalista, lo cual se transformó en la creación de Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ).

Construir autonomía política como una forma de gobierno alternativa a la ya existente, también significó un proyecto educativo influenciado por los modos indígenas de actuar y de pensar. Se comenzó a construir una educación cuya enseñanza estuviera “de acuerdo a los contextos de aprendizaje e identidades, sociales, étnicas y políticas de los sujetos responsables de la orientación de los procesos educativos” (Baronnet, 2013, p. 305).

En resumen, es necesario una decolonización del pensamiento y comenzar una producción endógena del conocimiento, acorde a la lucha social de los MAREZ. De nueva cuenta, la escuela se convierte en el espacio ideal para hacer llegar el discurso de autonomía, la diferencia es que este discurso es resultado de la colectividad y no de un grupo dominante que no toma en cuenta a los demás ni reflexiona sobre lo que es mejor para la mayoría.

En ese sentido, los zapatistas comenzaron a hablar de educación falsa y educación verdadera. La primera es ineficiente, ilegítima y nociva en la medida que no tiene una aplicación directa con la vida y no es reconocida dado que violenta la vida de la comunidad. La segunda intenta decolonizar las mentes y las conductas humanas basada en la producción de su propio conocimiento y métodos alternativos.

Aunque se priorizan los conocimientos propios y, por tanto, se admiten los conocimientos culturalmente diferenciados en cada una de las escuelas zapatistas, por ejemplo, lo que se enseña en Oventik no es lo que mismo que en La Libertad, son las demandas sociales y culturales y los valores zapatistas, los que articulan los contenidos “curriculares”. Al poner el énfasis y dar voz a quienes por mucho tiempo no la tuvieron, también se corre el riesgo de una ideología adoctrinante, riesgo que de alguna manera se minoriza o justifica al ser una decisión tomada en asamblea. Es importante recalcar que en las escuelas zapatistas se vive la interculturalidad²⁴ de forma cotidiana y natural, puesto que al interior existe la negociación entre lo endógeno y lo exógeno, en términos culturales.

²⁴ Se entiende interculturalidad (crítica) como proyecto y proceso intelectual y político que: “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes... Se trata,

Esto significa que las escuelas zapatistas no se cierran solo al conocimiento que les conviene y les es propio. Son espacios abiertos al diálogo con otros saberes para coadyuvar al desarrollo de la comunidad en los términos que los pobladores definen como desarrollo, o dicho en palabras un poco más zapatistas, el buen vivir. Prueba de ello es que los zapatistas reciben equipos externos de personas que benefician y apoyan con asesoría pedagógica a los promotores de educación.

La educación del EZLN se convirtió en una alternativa en la medida que hubo una necesidad y preocupación sobre “el acceso real, la utilidad y la pertinencia cultural de la educación primaria” (Baronnet, 2013, p. 306). Al hacer pensamiento situado, también se tuvo que definir el proyecto pedagógico; se habló de que cada contexto crea su contenido, cada uno tendrá un plan de estudio regional y flexible.

Hablar de autonomía y de participación auténtica en la escuela, es buscar que los actores tanto educativos como individuales, redefinan su rol en la educación. Al hacer currículum, es decir, valorarlo como proceso vivencial y no como mero producto directivo, se vive la participación comunitaria, puesto que son los miembros de los pueblos quienes determinan cuáles son los conocimientos pertinentes para ser estudiados en las escuelas.

En la educación autónoma zapatista, aunque flexible, existen tres guías directrices para el proceso educativo (Baronnet, 2013):

1. Las demandas, la historia y la situación (local y nacional) es un elemento primordial de ser enseñado y aprendido.
2. Tanto la lengua nativa como el español son importantes, por ello se enseña desde la lengua nativa para después aprender el español. Hay un bilingüismo equilibrado.
3. Se enseñan los valores éticos y conceptos asociados a la lucha para generar una conciencia sociocultural y política.

La propuesta curricular con principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común se articula en 11 ejes fundamentales, en función de las demandas zapatistas: Techo,

en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, p. 45).

Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Estos se entrecruzan con cuatro áreas de conocimiento: Vida y medio ambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas.

Dado que ninguna escuela zapatista es igual a otra, en la medida de construir y abordar la identidad, podemos encontrar materias con diferente nombre, pero misma intención (Producción, Humanismo o Educación política, que enseñan la ética zapatista y los valores del movimiento). Es importante hacer mención el proyecto educativo tiene en marcha más de 25 años.

Los docentes, llamados promotores de educación, con ayuda de actores externos, tuvieron grupos de reflexión para poder integrar las demandas zapatistas como el eje transversal de los conocimientos de cada una de las propuestas de escuela alternativa, que se mencionaron anteriormente. En este sentido, los promotores como hacedores de un currículum que fortalezca la lucha social y la resistencia, son agentes comunitarios que van más allá de la alfabetización, como mencionan miembros del Consejo del MAREZ Ricardo Flores Magón:

Su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema. (En Baronnet, 2013, p. 309)

En lo educativo, el docente va construyendo la autonomía pedagógica desde las áreas de oportunidad del proyecto de escuelas zapatistas. Dado que no tienen suficientes materiales didácticos, los promotores educativos tienen que incentivar su creatividad, ver esa carencia como una oportunidad que les permite diversificar los dispositivos pedagógicos. De ahí que cada promotor sea ecléctico en su práctica docente, elegirá los procedimientos pedagógicos que maneje y le convengan.

Los promotores educativos, cabe decirlo, son miembros de la comunidad, la docencia es una de las actividades que tienen al interior de la organización. Esto significa que son actores voluntarios, en un principio, elegidos por su experiencia en la educación escolarizada, es decir, que tenían estudios de educación básica; posteriormente, se han integrado egresados

de las mismas escuelas zapatistas, asegurando que no solo pueden enseñar, sino que se comprometerán con el discurso y su práctica. La comunidad vigila su actuación mediante criterios locales de evaluación de calidad.

Aunque existen carencias y áreas de oportunidad en el proyecto educativo zapatista, en parte porque los promotores no se han formado como docentes, lo que menciona el compañero Gabriel, vocero de la Junta de Buen Gobierno:

Estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las demandas de la organización zapatista y que son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escuelitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por dónde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene conocimiento, tiene ciencia. [...] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista. (En Baronnet, 2013, pp. 310-311)

Reconocerse seres con saber (conocimiento, ciencia) que pueden, por lógica, construir un conocimiento que les permita luchar y resistir para su bienestar; asumir que este proceso es colectivo en la medida que busca el bien común y por ello es necesario tomar conciencia de la realidad y los propósitos que se persiguen, es la forma de los zapatistas de decolonizar el conocimiento y, con ello, el poder, para construir un mundo donde quepan muchos mundos, como dicen ellos. Es la ruptura con el eurocentrismo y la modernidad, pluralizar las visiones del mundo, hacerlas dialogar y darle a cada una el valor que le corresponde.

2.3.3. Universidad de la Tierra

Para 1997, derivado del Foro Estatal Indígena de Oaxaca, los pueblos participantes llegan a la conclusión de que la escuela es un instrumento del estado para destruir a las poblaciones. En consecuencia, deciden cerrar las escuelas y correr a los maestros (hablamos de educación básica y media superior) (Universidad de la Tierra, s. f.).

Se infiere, dada la información encontrada en las páginas de la Universidad de la Tierra, que de los 6 a los 18 años, los niños y jóvenes recibían educación alternativa en su comunidad. Para 2001, el problema fue que los jóvenes egresados de estas escuelas sin certificación o validez del Estado no podían continuar su formación a menos que presentaran exámenes para acreditar su nivel educativo y poder ingresar a la universidad; hecho que no podía ser concebido por ello, puesto que habían roto con la educación institucionalizada. Dada la problemática y la inquietud, es que se forma la Universidad de la Tierra o Unitierra en la ciudad de Oaxaca.

Es central atender la intención del nombre. Universidad, en un afán de burla al sistema oficial pero también en un sentido positivo; se buscaba reivindicar a la universidad como un grupo de amigos que aprende y estudia juntos, por el mero placer y pasión del estudio. En este segundo sentido, la intención era romper con la idea de la pirámide educativa y la acumulación de títulos o diplomas académicos como símbolo de éxito y estatus social.

Así, Unitierra es tener los pies en la tierra y ocuparse de ella, su principio fundante es que “aquí debe aprenderse haciendo” (Universidad de la Tierra, s. f.). En sentido básico, la Unitierra atiende principalmente a los jóvenes de esas comunidades que cerraron las escuelas y personas que desean participar de manera más itinerante. Se reúnen en formatos de mesa redonda para teorizar²⁵ sobre temas que les interesan y, posteriormente, llevarlos a la práctica. Estos temas tienen que ver con los movimientos y luchas sociales. Podríamos decir que no tienen un currículum establecido, se sigue la máxima de enseñar lo que los estudiantes solicitan y requieren.

De lo anterior, podría denominarse a los actores como colaboradores, voluntarios y voluntarias, quienes participan en los proyectos, actividades, grupos de estudio, talleres y eventos. No hay docentes en sentido de autoridad, todos aprenden de todos. Además de los asistentes regulares que no crean un vínculo “formal” con la Unitierra pero asisten repetidamente a los grupos de estudio o demás actividades.

Cuentan con un programa de radio que se transmite en el 91.5 F.M., de la Radio Universidad de Oaxaca, denominado: “Unos, otros y nosotros”. Cada semana, más o menos el miércoles, hacen el recopilatorio semanal del conversatorio. En cuanto a los

²⁵ Entiéndase “teorizar” como dialogar para llevar a la práctica.

conversatorios, al parecer tienen uno permanente que se llama “Más allá del patriarcado” para discutir temas relacionados con género. Sus conversatorios y talleres van desde la acupuntura a huertos y compostas, esto en función, como se mencionó, del interés de los participantes.

Aprenden de la vida cotidiana, a través del intercambio de saberes para elaborar proyectos, es decir, no se quedan en la teoría. Apuestan por un aprendizaje autónomo y, como Illich (uno de sus referentes teóricos), pretenden que el estudiar sea una “actividad gozosa de personas libres” (Esteva Figueroa, 2014, p. 41). Buscan lo que ellos denominan, la reflexión en la acción, que las investigaciones abstractas y teóricas sean aplicadas.

Como los pueblos originarios, la Unitierra intenta construir Asamblea para la toma de decisiones. Han creado Redes de Organizaciones hermanas: Unitierra California, Unitierra Chiapas, Unitierra Huitzo, Unitierra Manizales, Unitierra Puebla y Unitierra Toronto. Continúan con la postura de no crear vínculos con el gobierno federal y estatal, pero sí participan con algunos organismos para situaciones muy específicas.

Sus ejes, que nombran como Verbos elementales (quizá en el sentido de que el verbo es la palabra que se dice y se hace, la acción -teoría y acción), son cuatro:

1. Aprender: como la libertad de aprender en diversos contextos.
2. Comer: en tanto las organizaciones y comunidades recuperan su autonomía a través de la siembra del maíz (milpa), la gastronomía y la pasión por la comida; como consecuencia, defienden la tierra, las aguas y los territorios, como lugares donde crece la vida que nos alimenta.
3. Habitar: el arte de vivir contemporáneo, siendo responsables de cuidar la vida y el entorno.
4. Hablarnos: recuperar la palabra (el poder) y entrelazarla en el campo y la ciudad.

En la página de Facebook (Universidad de la Tierra, 2019), se definen como “somos una organización, un espacio y una red de aprendizaje, estudio, reflexión y acción”. Su interés es por los aprendizajes colectivos, utilizan el pasado no como añoranza sino como un recuerdo al que recurren para encontrar inspiración. Sobre el discurso moderno de homogeneidad, mencionan que hay caminos que confunden, como aquel que dice que es el

camino de todos y para todos, por ello es único. Se oponen a él, puesto que Unitierra busca construir su propio camino con “lo que somos, lo nuestro y lo que nos pertenece” (Universidad de la Tierra, 2019).

Se infiere que su propuesta está en el tenor de desinstitucionalizar el saber, quitarle el poder a la escuela como institución del Estado que legitima los saberes y desvaloriza otros. Aunque no lo mencionan de forma abierta, el aprendizaje es algo cotidiano para la Unitierra, por ello reconocen que la escuela no es el único espacio para aprender y que, un sentido radical, no se necesitan maestros para enseñar, al menos no como agentes reproductores de discurso hegemónico.

2.3.4. Preparatoria Comunitaria "José Martí"

En México, como se mencionó en el capítulo uno, el nivel medio superior tiene 30 subsistemas y 150 expresiones educativas, para atender la diversidad y necesidades de los estudiantes. En esta diversidad se encuentran las instituciones educativas de carácter privado, que obtienen el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudio (RVOE) al cumplir ciertos lineamientos. Con base en el Acuerdo Secretarial 450, las escuelas de carácter privado pueden plantear innovaciones curriculares.

En función de lo anterior, aparece la Preparatoria Comunitaria “José Martí”, ubicada en el municipio de Ixhuatán, Oaxaca, que, a diferencia de otras instituciones privadas con ánimo de lucro, tiene la particularidad de ser una de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO’S). Significa que esta escuela está a cargo de una asociación civil, cuyos asociados son los padres y madres de familia o tutores de los estudiantes.

Fundados en el ideal de la libertad, el servicio y el compromiso comunitario, buscan una educación que brinde autonomía a las comunidades de la región. Dentro de su compromiso, está formar y acompañar a los jóvenes con saberes plurales que se hacen patentes en las diversas actividades que realizan y contrastan con un currículum oficial que excluye ciertas prácticas. Por ejemplo, al colaborar con otras instituciones y organizaciones,

cuentan con proyectos que regeneren los saberes y contribuyan a las prácticas del buen vivir²⁶.

Desde la fundación de la escuela en 1979, buscan que la educación escolar incida en la comunidad, es decir, la escuela como un factor de cambio y desarrollo comunitario. Cuentan con una matrícula de 110 estudiantes de las culturas: Binni Za' (zapoteca), Ikoojts (huave), Zoques y mestizos. Entre algunas de sus tareas, está “acompañar a los jóvenes en el nacimiento de iniciativas que den respuesta a las necesidades y problemáticas de la comunidad” (Preparatoria Comunitaria José Martí, s. f.). Centrados en la reflexión de una realidad compleja buscan condiciones de vida más justas y dignas.

Entre sus actividades destacan “teatro para la defensa de la tierra y territorio, huertos infantiles, radio comunitaria, taller de costura, ludoteca para niños” (Manzo, 2019). Actividades que han realizado en conjunto con el Congreso Nacional Indígena (CNI) y la asociación civil Ambulante, acciones que destacan por su labor social y comunitaria al buscar fortalecer la communalidad y reconstruir el tejido social después del terremoto del 7 de septiembre de 2017.

Al revisar su página de Facebook, destacan publicaciones relacionadas con la crítica social y política del país y la promoción de sus actividades comunitarias. Desde una lectura particular, puedo decir que su trabajo educativo intenta traspasar las aulas y vincularse con la vida comunitaria de Ixhuatán. La carencia de infraestructura que se destaca en las fotografías y que contrasta con la del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO, institución de EMS y ubicada en Ixhuatán también), no les han impedido consolidarse como institución del pueblo.

En la búsqueda de la decolonialidad del saber, la Preparatoria Comunitaria “José Martí” añade dentro de su currículum los talleres no fijos, por nombrarlos de alguna manera, en los que un padre o madre de familia, tutor, poblador o cualquier persona, llega a impartir clases de lo que sabe hacer (carpintería, pintura, teatro, albañilería, etc.), previa revisión y

²⁶ El buen vivir, lekil kuxlejal para los indígenas tzeltales, es un concepto indígena con múltiples connotaciones, que alude a una vida en equilibrio, basada en relaciones armoniosas entre las personas, la comunidad y la madre tierra. No es un conformismo sino un goce y disfrute de lo que se tiene, de lo que se puede obtener de la relación con los otros y la madre tierra, lo cual no implica una mirada hacia el futuro que desvalorice el presente, sino una mirada hacia el cuidado de los recursos para los que vienen después.

autorización de los docentes. De manera que los estudiantes no se limiten al aprendizaje de la ciencia moderna.

Es importante destacar que las propuestas de educación alternativa presentadas no son las únicas en el país, sin embargo, por ubicarse en Chiapas y Oaxaca (como estado de contexto similar), se hace referencia a ellas. Todas las propuestas apuestan a romper con el currículum oficial o flexibilizarlo, no como una cuestión meramente pedagógica o de adecuación curricular dictada solo por los maestros de forma autoritaria, sino como un proyecto comunitario que busca crear rupturas en el imaginario de un sistema-mundo.

Las escuelas alternativas presentadas, imperfectas como cualquier proyecto en constante construcción, se fundan en la idea de provincializar la escuela institucional y con ello el conocimiento científico, la mirada eurocéntrica y el discurso de homogeneidad moderna, de manera que se visibilicen otras miradas que construyen el mundo. Como puede notarse, estas propuestas educativas decolonizadoras no son similares, no tienen un formato único y no buscan los mismos fines. Tienen en común, la insistencia de que el conocimiento útil para la comunidad se construye en colectivo, desde abajo y no pretenden universalizar su visión de la educación y del mundo. Prueba de ello es que, entre las redes de la Unitierra y las diferentes escuelas zapatistas, no hay similitudes al interior, es decir, Unitierra Chiapas y Unitierra Oaxaca no se están construyendo de la misma manera.

Sobre todo, destaco el hecho del contexto y la colectividad, como formas de construir un pensamiento en situación: en colectivo, bajo ciertas circunstancias, desde una historia específica y con la conciencia de estar aprendiendo.

El siguiente capítulo es de corte metodológico. Es el puente entre la teoría que se ha citado en estos dos primeros capítulos y el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. La intención es reflexionar sobre el proceso de investigación en contexto, situar la metodología seleccionada y presentar la forma en que se vivió.

Capítulo 3. Construir el conocimiento desde los Estudios Culturales: diseño de la investigación

Este capítulo presenta metodología empleada para el proyecto de investigación, entendida como un camino para acercarnos a la realidad que queremos estudiar. Se entiende el proceso de investigación como intencional, pero no rígido. A continuación, se muestra cómo se llevó a cabo la investigación en una situación específica.

El presente trabajo se inscribe en el enfoque cualitativo a través de la metodología de estudio de caso. Pensar la escuela como una posibilidad de contrainstitución requiere conocer qué ocurre en ella y de qué manera se produce el conocimiento desde la mirada de los profesores. Por tal motivo, me centré en el estudio de una escuela, los maestros como actores de interés y en los estudiantes, de manera que pude estudiar y comprender las particularidades en las que se desarrolló la construcción del conocimiento situado.

Se da cuenta de las técnicas de investigación que permitieron estudiar el caso del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. En primera instancia, conforme el principio que guía la tesis, se intentó construir el conocimiento de forma situada: en un contexto determinado, con los actores que participan del proceso y de forma comunitaria. Por lo anterior, se utilizaron técnicas grupales, como los *focus group* para generar espacios de discusión y reflexión entre los docentes, y la entrevista grupal a los estudiantes con la finalidad de brindarles confianza e incentivarlos a la participación.

También se realizaron observaciones grupales que permitieron analizar las interacciones entre los actores, conjugar el discurso con su práctica. Con las observaciones en situaciones informales, se logró recoger el discurso de los profesores en un ambiente amigable y menos rígido, que les permitiera expresarse de manera libre.

Finalmente, en este capítulo se describe el proceso de análisis de la información. Al reunir los datos obtenidos de los actores, se transita de la categorización con base en la teoría como un primer acercamiento para el análisis, hacia poner en el centro de la producción del conocimiento científico, la propia voz de los colaboradores.

3.1. Estudios culturales e investigación cualitativa

En el sentido de la colonialidad epistémica, suele pensarse que el conocimiento nos viene de fuera y es necesario formarse académica o escolarmente para poder producirlo/construirlo. Por consiguiente, en la lógica colonial, podría afirmarse que quienes no asisten a la escuela (como institución portadora/dadora del saber), no tienen la capacidad de conocer en el sentido estricto de la palabra y están a la espera de lo que los académicos/investigadores pueden “donarles”, una especie de asistencia científica, de minusvalía.

Desde la perspectiva decolonial, que se explicó en el capítulo dos, percibo la realidad como una construcción de múltiples realidades surgidas de experiencias diversas y contextualizadas y no forzosamente desde el conocimiento escolar y científico. Ante ello, puede afirmarse que todas las personas están en posibilidad de construir significados y conocimiento.

En su calidad de múltiple y colectiva, es riesgoso estudiar la realidad desde la generalización. En respuesta a los estudios cuantitativos que intentan explicar el mundo desde una mirada macro, el enfoque cualitativo se centra en la comprensión de situaciones sociales específicas. La investigación cualitativa no está buscando una respuesta de causa-efecto que nos conduzca a la universalidad, sino en empatizar con los colaboradores partiendo desde su experiencia (Stake, 2010) para poder observar las interrelaciones del problema de investigación; es decir, atiende de manera exhaustiva al desarrollo de los procesos que provocan los fenómenos sociales. La realidad se convierte en una construcción social donde todos participamos, en función del contexto (temporal, social, económico, etc.). Berger y Luckmann (1968), reconocen que existen múltiples realidades, pero entre ellas hay una suprema que es la realidad de la vida cotidiana; en ese sentido, afirman que:

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente... El mundo de la vida cotidiana, no solo se da establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad... Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentando como real por éstos [sic]. (Berger y Luckmann, 1968, pp. 34-35)

En palabras de los autores, también puede deducirse que hay una relatividad empírica, es decir, que la realidad cotidiana es variable desde una perspectiva sociocultural. Por lo que cada persona adscrita a un grupo humano, entonces, se convierte en un colaborador que nos permite entender el mundo desde su vivencia. La investigación cualitativa, por ende, permite que las personas hablen con su propia voz, es un acto transformador.

Los Estudios Culturales como campo de investigación observan los hechos sociales de forma interrelacionada, transdisciplinar, tratan de entender lo que ocurre desde su origen, en la cotidianidad. Lo transdisciplinar consiste en no reducir a una variable la problemática social, es decir, no quedarse con las explicaciones obvias u ofrecidas (Restrepo, 2011). Se abandona toda garantía y se apuesta por la interseccionalidad. Con ello se entiende que es necesario observar desde diferentes perspectivas el mismo hecho e involucrar a quienes son parte de él. Partiendo de esta premisa, la investigación cualitativa juega un papel importante para los Estudios Culturales. Los une la tesis constructivista y social del conocimiento: cada situación es única, múltiples teorías tienen que discutir con los actores involucrados para acercarse a su realidad.

En su compromiso transformador y de intervención política, el proceso de investigación de los Estudios Culturales analiza los procesos culturales en función de las relaciones de poder. Si la vida cotidiana es una realidad interpretada por un grupo social, como dicen Berger y Luckmann en la cita anterior, entonces hablamos de significaciones culturales. Por ello, los Estudios Culturales, a diferencia de otros campos de estudio, parten de comprender la cultura como la “cultura-como-poder” y “el poder-como-cultura”, es decir, no es una simple serie de rasgos que caracterizan un grupo humano sino un espacio dialéctico de significación del mundo, atravesado por relaciones de poder. De esta manera, es posible transformar la realidad a través de la toma de conciencia y el empoderamiento de los actores.

En relación con lo anterior, en el enfoque de los Estudios Culturales se deja atrás la concepción antropológica de la cultura, entendida como rasgos estáticos de un grupo social, y se le define de la siguiente manera: “Un lugar central donde aquellas desigualdades y jerarquizaciones son establecidas y se legitiman, pero también donde pueden ser interrumpidas o cuestionadas desde múltiples estrategias” (Portocarrero & Vich, 2010, p. 31).

Por consecuencia, la visión althusseriana de que la opresión, la ideología y el poder se reproducen e inmovilizan a las personas, puede cuestionarse, tal como se realizó en el capítulo uno. En el caso particular de esta investigación, donde se cuestiona la idea de la escuela como un espacio de pura reproducción ideológica que sujeta a los individuos, se intenta observar cómo se construye el proceso escolar en una situación específica, con la intención de brindar luces para generar procesos de ruptura y transformación.

Si una de las intenciones de los Estudios Culturales es desestabilizar lo establecido y normalizado, entonces es importante un proceso pedagógico de formación de intelectuales y la decolonización del saber. Por lo que se entiende la estrecha relación entre este campo de estudios, la educación y la pedagogía crítica. La escuela como un lugar de formación y transformación desde una visión emancipatoria. Es por ello que el presente trabajo se aborda desde el enfoque transdisciplinar de los Estudios Culturales.

Suscribir la presente investigación al campo de los Estudios Culturales y al enfoque cualitativo, conlleva la oportunidad de estudiar el caso del Telebachillerato Núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” con validez contextual, dialógica y autoreflexiva que intenta “asegurar que la investigación describa con precisión y de manera objetiva la realidad” (Saukko, 2012, p. 318). En este sentido, la objetividad no se entiende como separada del sujeto investigador, de su pensamiento y sentir, sino como una descripción que considera la voz de los actores implicados para su fundamento y la analiza con rigurosidad científica.

En tanto contextual, el estudio de caso permite analizar la situación del Telebachillerato núm. 74 en relación con un tiempo, un espacio y unos actores definidos. También, desde relaciones económicas e históricas puntuales. El espacio entendido como un punto de interrelación donde lo local cobra especial relevancia para comprender los procesos sociales, así como cuestionar y reorientar las generalizaciones. De ahí que con el estudio de caso se centre la mirada en un espacio específico.

Contrario a la tradición cuantitativa que, en cierta medida, pareciera tener la intención de acomodar la realidad a la teoría, la validez dialógica de los Estudios Culturales da cabida a un proceso de intercambio “entre el *self* del investigador y el otro mundo de la persona a quien se investiga” (Saukko, 2012, p. 325). Las personas como fuente de información. No

puede evitarse que el investigador se acerque con ciertas creencias teóricas, pero se pretende que entre en diálogo con los informantes directos de la realidad.

Otra forma de validez de los Estudios Culturales se relaciona con reflexionar que las personas nos posicionamos en el mundo con base en las experiencias vividas, es decir, somos resultado de vivencias y de nuestras relaciones. Por lo tanto, al estudiar la escuela como un caso específico, en el sentido de la validez autorreflexiva, puede comprenderse que los procesos escolares son diferentes y, en su particularidad, proponer procesos de transformación social.

En el siguiente apartado se describe el proceso de investigación desde la metodología y las técnicas utilizadas, así como la elección del caso en concreto, los colaboradores del proyecto, los espacios de encuentro y las vicisitudes ocurridas en el proceso.

3.2. Estudio de caso, cada situación es un mundo

A diferencia de la investigación cuantitativa que busca generar leyes universales a partir del estudio de una realidad como si cada acontecimiento fuera idéntico a otro, la investigación cualitativa intenta comprender el hecho en sí, entiende que se relaciona con otros pero que cada uno tiene sus particularidades.

Cuando inicié el proceso de investigación, con mis supuestos y creencias (productos de mi experiencia de vida y lecturas), tenía la idea de que la escuela como institución era un lugar complejo. Con base en las diferentes posturas pedagógicas y sociales y los documentos rectores que norman la educación en México, la escuela se describe de forma contradictoria: Althusser, por ejemplo, afirma que es un aparato ideológico que reproduce discursos de opresión. Teóricos de la pedagogía crítica afirman que la escuela es una extensión de la sociedad y, por ello, tiene la tarea de contribuir a la mejora social. Por mi parte, la escuela es un espacio de posibilidad, como lo dice Giroux, al hablar de contrainstituciones.

Lo que quiero decir es que en la escuela puede ocurrir lo uno y lo otro, o ambas situaciones. Pero solo podemos saber la verdad, cierta verdad, al centrar la mirada en una situación específica, es decir, al estudiar el proceso educativo en una institución escolar definida. Por lo tanto, es necesario dialogar con las personas que habitan el espacio escolar.

Ante ellos, acudí a la metodología de estudio de caso para acercarme a la realidad. El conocimiento, resultado de esta investigación, debía ser construido con, por y para los actores educativos, por ello me acerqué a los profesores con la intención de “escuchar sus historias... [salir] a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake, 2010, p. 15). Quería conocer de su propia voz cómo hacían escuela, cómo funcionaba esta en la cotidianidad, acercarme con esa actitud de empatía y humildad, dejar de lado mis presupuestos y aprender de y con ellos.

De acuerdo con Stake, se habla de un estudio instrumental de casos cuando “nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (2010, p. 16). En mi interés de investigación había algo de esto. El problema de investigación no fue elegido a capricho personal, situación que merece la siguiente explicación.

Desde el año 2012 soy docente de Telebachillerato estatal. De acuerdo con la estructura curricular y su división en cuatro áreas de formación propedéutica, y con base en mi perfil profesional, imparto las asignaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales. De 2012 a 2015, más un periodo de seis meses en 2017, di clases en cuatro centros educativos de telebachillerato de diferentes regiones del estado de Chiapas; en todas las ocasiones hubo la necesidad de impartir asignaturas que no eran de mi área por la falta de personal docente. También, durante dos ciclos escolares y medio, realicé funciones administrativas como directora encargada de plantel, esto significa ser directora y docente al mismo tiempo. En el periodo de 2015-2017, llevé a cabo actividades como Asesora Técnico Pedagógica, principalmente, diseñando e impartiendo cursos de formación para docentes de nivel medio superior de Preparatorias y Telebachilleratos estatales.

Estas experiencias profesionales como parte de Telebachillerato estatal, en diferentes espacios, condiciones y roles, me permitieron dialogar con los docentes de este subsistema y conocer el sentir de los estudiantes respecto a la escuela. De las diferentes problemáticas que resaltan en el Telebachillerato estatal, son la escasa o casi nula infraestructura de los centros escolares, la falta de material didáctico (guías, video guías, televisión, reproductores de DVD,

principalmente) y la descontextualización de los programas de estudio. De las tres problemáticas, me interesé por la tercera.

En primer lugar, considero que las dos primeras problemáticas son asuntos de carácter político y económico que compete a las autoridades educativas, no obstante que los docentes, estudiantes y padres de familia realizan gestiones para obtener los recursos mínimos necesarios. En segundo lugar y más importante, si no hay infraestructura ni material didáctico suficientes y los programas de estudio no se relacionan completamente con el contexto escolar, ¿por qué en Telebachillerato estatal hay experiencias educativas positivas de estudiantes y docentes? ¿Qué ocurre en los telebachilleratos para que, a pesar de todas las situaciones adversas, los individuos que participan de estos espacios estén teniendo un desarrollo social, profesional o personal?

Por ello, elegía la problemática referida a la descontextualización de los programas de estudio, ya que consideré me podía brindar información vasta para entender la escuela y lo que ocurre en ella como una realidad única. Puesto que, además, se centra en las acciones de los individuos que día a día habitan el espacio escolar. Por todas estas situaciones, el problema de investigación surgió de la observación de la realidad y la inquietud para comprender qué ocurría. En el siguiente apartado, se explicará cuál fue el proceso de selección de la escuela.

Con el estudio de caso, no buscaba una respuesta única que permitiera comprender el problema para todo el subsistema de Telebachillerato estatal. Tenía la intención de mostrar un panorama completo de lo que ocurría en una escuela y conocer de manera exhaustiva y rigurosa la realidad que se vive en este centro. Generando así conocimiento que pudiera servir para el encuentro con otros centros escolares.

A futuro, el conocimiento surgido de esta investigación podría servir para tejer redes de trabajo colectivo entre los profesores y comunidades y, desde el contexto de cada uno, atender la problemática de descontextualización del currículum en las escuelas. Es importante aclarar que la descontextualización puede mediarse con las adecuaciones curriculares o el aprendizaje situado. La adecuación curricular considera elementos del contexto escolar, sin alejarse del discurso hegémónico, para adaptar los contenidos escolares. Por otra parte, el aprendizaje situado contextualiza “desde abajo”, es decir, requiere observar

las problemáticas y necesidades de los estudiantes y la comunidad para atenderlas a partir del currículum, el cual es un medio y no un fin; su propósito es que el conocimiento escolar coadyuve en la transformación social.

Al estudiar el Telebachillerato núm. 74, no pretendía que en todas las escuelas se enseñara y aprendiera de la misma forma. Por el contrario, analizaba un caso particular que permitiera establecer la necesidad de relacionar los contenidos escolares con la realidad, desde una perspectiva social en la que la escuela se asume como un espacio de propuesta y transformación.

3.2.1. Telebachillerato núm. 74 "Romeo Rincón Castillejos": realidad específica

En el apartado anterior se describieron los motivos por los que se seleccionó la problemática de investigación: una cuestión con la que a diario se encuentran docentes y estudiantes del telebachillerato y que debía ser investigada. No obstante, también es importante explicar por qué se seleccionó el Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”.

El tema de investigación se relaciona con la descontextualización de los planes y programas de estudio del nivel medio superior. Esto debido a que los programas se realizan de forma centralizada, ateniendo a una realidad concebida desde las instancias elaboradoras del currículum. Partiendo de esta premisa, y con la finalidad de situar la problemática, había ciertas características para seleccionar la escuela.

En primer lugar, la mayoría de los telebachilleratos estatales se encuentran en zonas rurales del estado de Chiapas, contexto social diferente al centro del país, donde se crean los programas de estudio, es decir, la Dirección General de Bachillerato (DGB). Sin exagerar, por las condiciones geográficas y las actividades económicas que se realizan, entre otras, podemos decir que son mundos diferentes. La primera condición o criterio de selección fue que la escuela estuviera en una zona rural.

Derivado de la encuesta intercensal que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en México 7 382 785 millones de personas hablan una lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2015). Chiapas es el tercer estado con hablantes indígenas, lo que representa 27.9% de su población. Con

base en ello, consideré que otro criterio de selección de la escuela era que estuviera conformada por estudiantes hablantes de una lengua indígena.

Otro aspecto importante fue el grado de interacción entre los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad. Para hablar de un aprendizaje situado es necesario que la escuela traspase el espacio físico y académico, observe la realidad y plantee soluciones a las problemáticas sociales. Esto es posible en la medida que los profesores y demás actores establecen un “diálogo intercultural de doble vía” (Samaniego Sastre, 2005, p. 5), lo que significa un diálogo en condiciones equitativas, donde la voz de cada interlocutor es válida y respetada. Diálogo y trabajo colectivo. Debía considerar, por ello, como un tercer criterio de selección una escuela donde los profesores se implicaran en la vida de la comunidad.

Con respecto a las categorías que debían tener los profesores era que fueran participativos, respetuosos de la diversidad, propositivos y comprometidos con su función docente. Atendiendo el hecho de que la mayoría de las escuelas de telebachillerato no cuentan con la infraestructura adecuada, también puse énfasis en este criterio. Al aplicar los criterios de selección a varios centros educativos, se hizo la invitación a los profesores y directivos para saber quién estaba dispuesto a participar.

La participación, en cierta medida voluntaria, era indispensable para generar un ambiente armonioso de colaboración. Derivado de todo lo anterior, los profesores del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, aceptaron la invitación, aunque de manera condicionada: además de leer el proyecto de investigación, querían tener una conversación directa conmigo. La conversación con el directivo y el envío del protocolo se hicieron a inicios del mes de febrero de 2018. Después de una semana, el director del plantel se comunicó conmigo y me citó en la escuela para el día 22 de febrero. Me dijo que había mostrado el protocolo de investigación a los docentes, a ellos les parecía buena idea, pero querían platicarlo personalmente porque tenían algunas dudas.

El día que me citaron tenían un evento en la escuela, los estudiantes iban a presentar su folleto *Tzyapyajpapä ntä kupkuyomoram ‘Narraciones de nuestros pueblos’* (que a finales del mes de abril de 2019 presentaron convertido en libro). Este trabajo era resultado de un trabajo realizado con el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), en el marco del Día Internacional de la Lengua Materna. Asistí desde temprano y, mientras

estaba en la escuela, me pidieron ser maestra de ceremonia para dirigir el programa cultural que tenían previsto. Terminé siendo una más en el evento, circunstancia que me permitió realizar observación informal y recolectar algunos datos (esto lo explicaré en otro apartado).

Posteriormente, los maestros y yo nos trasladamos a las aulas ubicadas en la agencia municipal. Conversamos acerca del proyecto de investigación, me hicieron preguntas y decidieron que sí participaban. Siento que esta forma de “entrada” generó una relación recíproca, uno tiene que dar algo para poder recibir. Aunque al principio me sentí rara porque no esperaba formar parte de su evento y mucho menos participar en él, considero que, al hacerme parte del grupo, aunque haya sido un breve momento, generó un ambiente de cordialidad, de respeto y de sinceridad.

A continuación, se describe a los colaboradores de la investigación como actores centrales del proceso.

3.2.2. Investigar en compañía: ¿informantes o colaboradores?

En una visión positivista, el objeto de investigación se encuentra afuera, lejos del investigador. Para acercarse a la verdad científica es necesario mantener esa distancia, no contaminar el objeto de estudio, lo que dará como resultado verdades más objetivas. Sin embargo, como mencionan Sancho y Martínez (2014), “existen problemas y temas de investigación sobre los que no podemos avanzar nuestra comprensión sin la colaboración y participación directa de los individuos” (p. 226).

Atendiendo a esa perspectiva colaborativa de las Ciencias Sociales, al estudiar la educación escolar, como hecho social, se debe centrar la atención en el significado que los acontecimientos tienen para los individuos. Con fundamento en ello, el giro narrativo de la relación entre investigador e investigados, me llevó a nombrar a los profesores como colaboradores (Sancho & Martínez, 2014). Al hablar de colaboradores o actores, reconozco el valor y participación de los profesores como constructores del conocimiento.

Por lo anterior, considero primordial humanizar la investigación desde los colaboradores, es decir, hablar de quiénes son los docentes que participaron para poder describir a los profesores. Al inicio de los *focus group* se preguntó a los profesores cómo deseaban ser nombrados y si preferían un pseudónimo. Los tres maestros optaron por su

nombre real, argumentando que no tenían problemas con ser nombrados así en la investigación. También se les pidió permiso y autorización para compartir los siguientes datos.

Como características compartidas, los tres profesores del telebachillerato tienen más de 20 años de antigüedad en el subsistema como docentes frente a grupo. En el Telebachillerato núm. 74, tienen una antigüedad mayor a 9 años. A nivel de participación como actores sociales, los tres profesores han estado activos en los movimientos magisteriales significativos para el Telebachillerato estatal: lograron la basificación como docentes en el año 2006 y en los movimientos magisteriales de 2013 y 2016 contra la Reforma Educativa de 2013.

La profesora Paty, como autorizó ser nombrada, tiene 48 años. Es licenciada en Pedagogía, con maestría en Educación; adicionalmente, cursó el Diplomado en Competencias Docentes del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Tuxtla Gutiérrez. Su experiencia profesional y docente comienza cuando ingresó a telebachillerato el 25 de julio de 1994, tiene 25 años de antigüedad. De acuerdo con su perfil profesional, fue contratada en el área de Ciencias Sociales y Humanidades. Fue la primera profesora de los tres en llegar al Telebachillerato Núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, en febrero de 2009. Dada la rotación de cargos administrativos en la escuela, actualmente está encargada del área de Control Escolar, relacionada con la información del alumnado: procesos de inscripción/reinscripción, llenado de documentación, elaboración de certificados y constancias de estudio, entre otros.

El maestro Feliciano estudió la carrera de Ingeniería Agrónoma. Ha estudiado varios cursos y diplomados relacionados con el ámbito pedagógico y escolar. En cuanto a su experiencia profesional y laboral, tuvo otros trabajos antes de ser docente, entre ellos, participó en programas de gobierno para comunidades rurales. Fue de los primeros docentes contratados en telebachillerato en 1994, en el área Químico-Biológica. Se incorporó al Telebachillerato Núm. 74 en agosto de 2009. Actualmente, es el encargado Becas y Seguro Médico de los estudiantes.

Finalmente, el profesor Peter, tiene 57 años. Es licenciado en Administración de Empresas, cuenta con maestría y doctorado en Docencia. Ha complementado su formación con diversos cursos relacionados con su práctica docente, también estudió el Diplomado en Competencias Docentes del PROFORDEMS. En el Departamento de Lenguas de la UNACH, concluyó 9 niveles de inglés y 2 de francés. Su experiencia laboral antes de ser docente es de 11 años en la Administración Pública en el Gobierno del Estado de Chiapas, como parte de la Secretaría de Hacienda del Estado. Fue docente interino en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 233 (CBTIs 233) y en el nivel de secundarias técnicas durante un año. Ingresó al subsistema de telebachillerato en 1995, tiene 24 años de antigüedad como docente frente a grupo. En 2010 se incorporó al Telebachillerato Núm. 74, donde actualmente ostenta el cargo de Director encargado.

Una vez terminado el trabajo de campo, puede concluirse que los tres profesores muestran una actitud comprometida con la educación, sus estudiantes y la comunidad. Sobre ello se profundizará en el capítulo de análisis.

Respecto a los estudiantes como colaboradores, se tuvo la participación de 14 jóvenes, más adelante se explica a detalle su actuación. Dado que son menores de edad, se pidió permiso a los padres de familia y docentes para su participación. Por el mismo motivo, en este trabajo se nombrarán solo como “estudiante hombre” y “estudiante mujer”.

3.2.3. ¿Dónde investigar? Espacios para compartir

El espacio es simbólico. En la antropología se estudiaba lo que estaba en un espacio alejado, en tanto desplazamiento del tiempo, resultando así, un espacio histórico, cargado de sentido para las personas que lo habitan y legible a plenitud solo para ellos. Un espacio a la vez simbolizado en tanto identidad, relación e historia compartida por un grupo social (Augé, 1998).

Laborda (2006) habla del lugar de la memoria, dice que el espacio es indispensable para el saber:

El conocer está ligado al espacio vivido y a la tipología de territorio... El espacio no es un mero soporte, una sustancia primaria, sino un canon de realidad, que otorga sentido a lo que se percibe, pues integra la ideología, es decir, lo que sigue la lógica

propia de las ideas de la comunidad: su conciencia, sus creencias y mitos, sus valores y objetivos. (Laborda, 2006, pp. 70-71)

He querido iniciar este apartado con estos referentes para sustentar la relevancia de hablar y nombrar los espacios de esta investigación. Por una parte, la ciencia desde una perspectiva positivista consideraba que existían espacios específicos para aprender. En cierta medida, esa idea contradice lo que Laborda menciona en la cita anterior. Para la ciencia positivista no se aprende en todos los lugares, para Laborda, siempre que hay conocimiento hay un lugar, sea cual fuere. Experiencia y espacio se toman de la mano para generar conocimiento.

En segundo lugar, en cuanto espacio compartido y vivido, este es simbólico. Citaré un ejemplo personal. Nací cerca del mar, el mar tiene un sentido y un significado para mí. El mar de siempre es calma y equilibrio, es una parada cuando hay caos, es tranquilidad, es paz. El mar evoca lo que aprendí de adolescente. Hay algo en el mar que me hace sentir protegida, que renueva mi energía, que aclara mis ideas. Aprendí algo en ese lugar y cada vuelta a él revive ese momento y ese saber.

Por eso los espacios son importantes en la investigación. En el caso de este proyecto, los lugares seleccionados fueron, ante todo, interacción, punto de encuentro. Era necesario tener espacios adecuados que permitieran la discusión y reflexión entre los docentes y estudiantes. Pero, también, debían ser lugares significativos para los actores, que tuvieran un sentido y un significado.

Trataré de explicitar cómo fue el proceso para elegir los espacios de investigación. En un primer momento, dado que algunos autores recomiendan que el lugar de reunión sea ajeno a los participantes, recomendé que los grupos de discusión se llevaran a cabo en algún espacio fuera de la institución. Los profesores se negaron porque querían que los estudiantes, padres de familia y comunidad, los vieran trabajar, además, las sesiones se llevaron siempre en horario de clases, después de la hora de receso.

Esta respuesta me hizo pensar que los docentes tienen una definición flexible de lo que son las actividades escolares. De hecho, algunas acciones de su planeación didáctica salen del paradigma tradicional: no todo ocurre dentro del aula o la escuela, ni son los docentes los únicos actores que pueden enseñar algo. El espacio escolar como algo simbólico

está abierto a la diversidad de actividades que contribuyen a la construcción del conocimiento. El aula se convirtió en un espacio para construir el conocimiento de una forma dialógica.

Cuando la escuela terminó de construirse, excepto el salón de 1º semestre, dos de las aulas, la de 3º y 5º semestre, eran de concreto, con ventiladores, pizarrón y mobiliario nuevo. La de 1º era una galera de palma, con piso de tierra, el mobiliario no era nuevo y unas lonas fungían como paredes.

La última reunión con los profesores se llevó a cabo en el salón de 5º semestre en las instalaciones nuevas. Cabe recalcar el sentido que la escuela recién construida tenía para los docentes. Las ocasiones que los visité en la escuela nueva se mostraban más amables y relajados, querían mostrarme los espacios con los que contaban, las acciones que estaban realizando para mejorarla. Era su lugar, su escuela. De esta manera, la nueva escuela se convirtió en un espacio importante para los profesores, significaba un logro, el haber conseguido tener un espacio adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Simbolizaba la materialización del trabajo colectivo: la gestión de los profesores, el apoyo y mano de obra de los padres de familia, y las actividades de embellecimiento llevadas a cabo por los estudiantes y maestros.

El último espacio de investigación fue la plaza cívica de la escuela. El evento al que me invitaron los profesores se realizó ahí, de manera que pude llevar a cabo una observación informal que me permitió conocer ciertos aspectos relevantes en la investigación. Durante la presentación del folleto *Tzyapyajpapā ntā kupkuyomoram ‘Narraciones de nuestros pueblos’*, elaborado por los estudiantes, pude observar la relación entre docentes, estudiantes y comunidad. La plaza cívica es un punto de reunión para actividades escolares diversas, abierto a la comunidad.

3.2.4. Aplicación de las técnicas de investigación en la realidad

Después de hablar de la selección de la escuela, caracterizar a los colaboradores y describir los espacios de investigación, es necesario precisar cómo se conjugó realidad y metodología. Una metodología cualitativa, donde se inscribe el estudio de caso, nos permite

comprender que el conocimiento no es algo preexistente que se encuentra en la investigación, sino una construcción que las personas realizan a través de sus interacciones.

Seleccioné técnicas de investigación que permitieran el desarrollo de las actividades. En un primer momento, para construir el conocimiento socialmente, se necesitó el encuentro con las personas, por ende, requería técnicas que me permitieran el diálogo, el desdoblamiento de los colaboradores en el discurso. Bajo el supuesto de que existen muchas realidades, diversas porque las personas que las viven no son las mismas, necesitaba técnicas donde los propios actores (los maestros en este caso) expresaran qué es la escuela, cómo la viven, cómo se construye y constituye el espacio escolar.

3.2.4.1. Grupos de discusión

Para poder trabajar con los colaboradores principales y conocer su punto de vista sobre el problema de investigación, buscaba una técnica que me permitiera escuchar su voz y trabajar en grupo porque esto “facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56).

En las técnicas grupales existe esa exposición e intercambio de ideas, como en la vida cotidiana. La experiencia grupal nos permite construirnos socialmente. Al respecto, Canales y Peinado señalan que:

La ideología social no se origina en alguna región interior (en las "almas" de los individuos en proceso de comunicación), sino que se manifiesta globalmente en el exterior: en la palabra, en el gesto, en la acción. En ella no hay nada que fuese interior y no expreso: todo está en el exterior, en el intercambio, en el material y, ante todo, en el material verbal. (Canales & Peinado, 1999, p. 290)

El conocimiento, al ser social, requiere un diálogo entre personas donde cada individuo se muestra, es interpretado por los otros, por él mismo, se reconfigura. En este proceso el conocimiento que se construye es individual en la medida que cada persona lo subjetiva y socializa en el sentido de necesaria relación con el otro para repensarse. Por ello, la primera técnica de investigación a la que recurrió fueron los grupos de discusión o *focus group*.

Como mencioné anteriormente, es en el discurso donde podemos saber lo que piensan, sienten y viven las personas, es la palabra (oral y luego escrita) la unidad tangible susceptible a interpretación. El discurso que se genera entre tres o más personas se vuelve social, es decir, cada individuo aporta su opinión sobre un tema, pero estos desencuentros/encuentros que tienen durante la conversación dejan una especie de sedimento que ya no es ni de uno ni de otro, sino de todos. Por tanto, entenderemos grupos focales²⁷ como:

Conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina con la conversación, sostenida, además, como un trabajo colectivo para un agente exterior (una tarea), y bajo la ideología de la discusión como modo de producción de la verdad ("de la discusión nace la luz"). (Canales & Peinado, 1999, p. 292)

Cabe puntualizar que autores como Pando y Villaseñor (1996) y Amezcuá (2003), incluyen a los grupos de discusión o focales en una de las tipologías de entrevistas grupales. La necesidad de nombrarlos grupos de discusión surge porque una de sus características con respecto a otras entrevistas grupales, es que tienen un guion menos estructurado, como en el caso de este trabajo. Además, el entrevistador cumple el papel de un moderador, con la intención de permitir que fluya la conversación libre y recrear la realidad en la mayor medida posible.

Por otra parte, utilizar la técnica de grupos focales era congruente con la idea de que el investigador no es el dador de conocimiento. En los grupos, los docentes pudieron sentirse los protagonistas y mi papel como investigadora fue “menos directivo y dominante, propiciando un clima de mayor libertad y apertura” (Álvarez-Gayou J., 2003, p. 129). Ambos aspectos permitieron hablar de temas que no se encontraban dentro del guion del *focus group* pero que podían aportar al trabajo de investigación. Aunque contaba con una guía temática para cada sesión, en varias ocasiones permití que los profesores integraran otros temas que aportaban a la reflexión.

²⁷ Como menciona Álvarez-Gayou J. (2003), varios autores utilizan el término “grupos focales” o “grupos de discusión” aludiendo a una técnica similar, de hecho, algunos incluyen a los grupos de discusión como un tipo de grupos focales y viceversa; por lo que para esta investigación se utilizarán los términos de forma indistinta, aludiendo a una técnica de investigación social conversacional.

Los docentes lograban sentirse en confianza y como los actores principales. Podían percibir que eran quienes conocían la realidad que me interesaba investigar, que su opinión era tomada en cuenta. El conocimiento que ellos construían en las sesiones del grupo de discusión tenía un valor para mí; es decir, la intención de tener una actitud menos protagónica como investigadora, permitía que ellos se sintieran valorados e individuos activos del proceso de construcción del conocimiento.

Durante los meses de mayo a noviembre de 2018, se llevaron a cabo cinco sesiones de trabajo con el *focus group* conformado por los tres docentes del Telebachillerato Núm. 74. En la primera sesión trabajamos sobre un panorama general del tema de investigación, un recorrido histórico del Telebachillerato en Chiapas y algunos supuestos teóricos que guiaban la investigación para que los docentes estuvieran conocedores del tema. También pudimos conversar sobre el significado de la escuela para ellos, sus supuestos y creencias.

De la segunda a la cuarta sesión se tenía la intención de elaborar planes de clase bajo el enfoque del aprendizaje situado, dicha elaboración sería de forma dialógica y que no pareciera un trabajo extra para los profesores. En consecuencia, conversamos sobre elementos que son indispensables en la planeación didáctica, el sentido giró en que ellos mostraran lo que conocían del contexto escolar en el que trabajan y cómo llevaban a cabo sus clases. En la segunda sesión, elaboraron un perfil del estudiante con las características académicas, personales, familiares, etc., que ellos consideran tienen relación con el proceso escolar.

En la tercera sesión se realizó un diagnóstico de la comunidad: tipo de población, problemáticas sociales, historia y demás características que son consideradas en la planeación de su clase. Aquí también se pudo observar la actitud de los maestros respecto al contexto social en el que laboran, es decir, si existe un sentido de pertenencia con la comunidad y si creen que la escuela es una institución no relacionada con la vida social o se incluye en ella.

Durante la cuarta sesión se leyó y retroalimentó la producción escrita que realizó uno de los docentes sobre los temas abordados en la segunda y tercera sesión. De igual forma, cada uno comentó un plan de clase que llevaron a cabo y con el cual se sintieron satisfechos, y por qué el resultado que se obtuvo con los estudiantes les generó cierta felicidad o grado de bienestar.

La quinta sesión fue para escuchar el sentir de los docentes respecto al trabajo de investigación. En las primeras cuatro sesiones yo anotaba en el pizarrón las ideas que ellos resaltaban a manera de lluvia de ideas. Lo último fue una conversación cara a cara, sobre su sentir acerca de la investigación, de la escuela y las propuestas para mejorar el proceso educativo escolar.

Los grupos de discusión fueron un espacio de interrelación entre los profesores. Con base en ellos se pudo conocer lo que los docentes pensaban y por qué pensaban de esa forma. En ese sentido, durante las discusiones hubo tensiones y desencuentros entre los docentes. Desde mi perspectiva, estos momentos fueron los más enriquecedores, porque los maestros entablaban una conversación auténtica, olvidaban que estaba presente. Era como si se olvidaran de mi presencia y, entonces, si alguno de ellos no estaba de acuerdo con el otro, lo cuestionaba, exponía su punto de vista. La otra persona respondía, argumentaba, iba más allá.

Los profesores encontraron un espacio de conversación donde pudieron hablar temas que les interesaban desde su práctica docente. En el día a día, quizás de manera informal, ellos habían abordado esas temáticas, pero no había pasado de un comentario anecdótico o preocupación. En varias ocasiones los docentes hacían frases del tipo “esto lo comentamos”, “como hemos platicado”, los temas relacionados con la investigación estaban ahí, pero habían sido tratados de forma diferente:

Hay otra cosa que me está llamando la atención, maestro, y le estaba comentando ayer a la maestra, que ahí en segundo semestre, el caso de un alumno, que de plano es una papa [al que se le dificulta el aprendizaje escolar], me dice “Ya me está gustando matemáticas”. (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de abril de 2018)

El grupo de discusión permitió reflexionar sobre ciertas problemáticas, el sentido semi formal de la discusión posibilitaba pensar y repensar las situaciones. La intención comunicativa de poner un tema sobre la mesa para opinar sobre él generaba un espacio de decir y desdecir, contradecir, replantear. Quizás al terminar el grupo de discusión no volviera a hablarse del tema, pero existía previo al grupo, creo que el expresarlo, aunque sea una única vez, les dejaba algo, les permitía tomar mayor conciencia de su contexto.

Los grupos focales surgieron por una razón específica, la recogida de información para el trabajo de investigación. Pero al generarse en un ambiente artificial conversacional,

que los autores llaman *placer del habla*, permitió que los docentes se sintieran más cómodos que, si en un principio cuidaban las formas, al final se fueran olvidando de ellas y se expresaran libremente. Finalmente, cuando la opinión se expresa para y ante otros, se puede verificar su validez, pertinencia, adecuación y verdad. Cuando un docente decía algo y el otro refutaba o apoyaba, o presentaba un ángulo distinto desde el cual valorar las situaciones, teníamos una visión más completa del tema.

Cuando se habla de hacer currículum, las miradas se dirigen hacia los especialistas en el tema y, con suerte, hacia los maestros que están frente a grupo. En este trabajo se intenta hablar de un conocimiento y aprendizaje situados, el currículum en el contexto y la cotidianidad, por ello se recogió la voz de los profesores como hacedores de currículum escolar, desde las necesidades del contexto y con cierta perspectiva política de transformación social.

Pero existen otras voces que, desde mi perspectiva, son importantes cuando se piensa en aprendizaje situado y decolonizar el currículum escolar. La escuela, para ser un espacio de transformación social, tiene que ser más participativa e incluyente, atender las necesidades locales y globales de la sociedad. En consecuencia, no podía ignorar la voz de los estudiantes en la construcción del conocimiento escolar.

Por esta razón, en el mes de octubre de 2018, a manera de primer acercamiento con las y los estudiantes para posteriores investigaciones, se realizó un grupo de discusión con los estudiantes. El objetivo principal era contar con la participación de ellos y permitirles un espacio de reflexión y opinión. La selección de los estudiantes fue realizada por los docentes, se contó con la participación de mujeres y hombres de los tres semestres.

Al grupo acudieron 14 estudiantes entre 14-18 años. Se conformó de 12 mujeres y 2 hombres: 4 estudiantes de primer semestre, 4 de tercero y 6 de quinto (3 del área de Químico-Biológico y 3 de Económico-Administrativo). Al inicio del grupo, se comentó que el tema era la construcción del conocimiento en el aula, en consideración de cómo daban clases sus profesores, cómo participaban los estudiantes, además de su opinión y sentir acerca de la escuela. La participación sería libre, yo haría las preguntas y quien quisiera responder levantaría la mano para tomar el turno.

Con el grupo de estudiantes había un guion de entrevista más estructurado en relación con los profesores, que fue por temática. A pesar de la timidez, hubo jóvenes muy participativos. En algunos momentos, se generó una discusión entre ellos, con base en diferencias de opinión. Al tratarse de un guion semiestructurado, en función de las respuestas de los jóvenes, agregué o profundicé algunas preguntas que eran de interés para la investigación.

3.2.4.2. *Observación*

Conocemos el mundo por la observación, la que hacemos con los cinco sentidos. La diferencia entre la mirada cotidiana y la científica es que la segunda ocurre de forma sistemática. En el enfoque cuantitativo se cree que el investigador debe alejarse de su objeto de estudio para que el resultado sea confiable, objetivo. Por el contrario, la perspectiva cualitativa considera que no hay observación donde el investigador no sea participante; al respecto, se retoma la clasificación de Junker (en Álvarez-Gayou J., 2003): observador como participante y participante como observador.

Para la primera tipología, el “observador como participante”, se requiere que el investigador observe sin adquirir responsabilidades en el grupo. En el mes de noviembre, antes de la última sesión con los profesores, asistí a observar las clases de los maestros para triangular la información entre lo que decían y hacían. Mi intención no era acusatoria, se intentaba complementar la información obtenida en los *focus group* y enriquecer el estudio del Telebachillerato núm. 74.

La observación de las clases significaba ir de la palabra a la práctica docente, descubrir detalles que en el discurso no pudieran verse. El espacio áulico ocupado por los docentes y estudiantes, en un día normal -evidenciando mi presencia-, fue la oportunidad adecuada para observar la interacción entre ambos actores, las actitudes y valores. Al ser un “observador como participante”, los estudiantes y maestros sabían que estaba en el grupo, pero no interactuaban conmigo.

Anteriormente me referí al hecho de cómo me acerqué a los profesores para iniciar el trabajo de investigación. En palabras de Junker, fui un “participante como observador”: “Resulta más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que

observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo” (Álvarez-Gayou J., 2003, p. 105). Cuando el director del Telebachillerato me invitó para ser la maestra de ceremonia en el evento que realizaban, me asignaron responsabilidades en beneficio de la escuela, en cierta medida, fui una más del grupo por un breve momento.

Esta observación inicial fue útil para la investigación por dos razones. La primera, expuesta anteriormente, porque me permitió romper el hielo con los profesores para que ellos aceptaran participar. Desde el inicio se estableció un ambiente cordial, respetuoso y, sobre todo, de confianza. La segunda porque observé el ambiente escolar, la interacción entre docentes-estudiantes-padres de familia-comunidad, en condiciones normales. Las personas estaban ocupadas en la realización del evento, no focalizaron toda su atención en mi presencia pues me vieron como una más, por ello actuaron de manera natural.

Los grupos de discusión y la observación se conjugaron con el cuaderno de notas. Este último me sirvió para registrar la información obtenida de las observaciones, al término de los grupos de discusión también hacia anotaciones complementarias y, lo más importante, me permitió tener la información del último grupo de discusión con los profesores (hecho que comentaré en el siguiente apartado).

3.2.5. La importancia de planear y saber improvisar

He querido dedicar este apartado, con la intención de humanizar mi trabajo como investigadora, para reflexionar sobre algunas situaciones que ocurrieron durante el proceso de investigación. La primera dificultad con la que me encontré fue la selección de la escuela. Como mencioné anteriormente, con base en la teoría y mi experiencia como profesora de Telebachillerato estatal, identifiqué ciertas características con las que debía contar la escuela donde se llevaba a cabo el estudio.

En los meses de diciembre y enero, intenté contactar con algunas de las escuelas que consideré cumplían con las características. Por diferentes razones, estas primeras escuelas se negaron. Destaco el caso de una escuela donde el grado de control que ejerce la comunidad, resultó un elemento adverso para mis intereses de investigación.

Contacté con el director de la escuela vía telefónica, él me dijo que le parecía interesante participar en el proyecto; sin embargo, hizo énfasis en el hecho de que la comunidad era quien tomaba las decisiones y, por experiencias anteriores, no aceptaban la presencia de agentes externos. Aun así, me dijo que le enviara el proyecto para que lo analizaran con los otros profesores y le comentaran a la comunidad. La última vez que hablé con él, supe que los profesores no tenían problema en participar en el proyecto, pero cuando presentaron la propuesta a la comunidad, las autoridades principales no dieron la autorización.

Admito que me frustré un poco por las negativas recibidas, especialmente por este caso en particular. Me parecía que era un lugar propicio para realizar el estudio. Hubo un momento en que me replanteé cambiar el tema de investigación; sin embargo, mi interés por estudiar una realidad propia como docente, me llevó a seguir buscando escuelas que cumplieran con los criterios. Por ello agradezco a los profesores del Telebachillerato núm. 74, por brindarme su confianza y abrir las puertas de su centro de trabajo a otras formas de hacer escuela. Pero, sobre todo, porque se dieron y me dieron la oportunidad de repensar el sentido y significado de la escuela en la vida social.

Un segundo momento para el que no estaba preparada, fue el primer acercamiento con el Telebachillerato núm. 74. Narré que, para aceptar el proyecto, los profesores me invitaron a un evento, sin que yo tuviera conocimiento de ello. Recuerdo que días anteriores había revisado el protocolo de investigación, en cuanto estructura y redacción, lo envié a los profesores, lo estudié para poder resolver dudas que me plantearan; en resumen, me sentía preparada para presentar mi proyecto.

Por ello mi sorpresa fue muy grande cuando me pidieron ayuda para dirigir el programa. Pude haber dicho que no, que no iba preparada. Creo que, por intuición, me di cuenta de lo negativo que era rechazar la petición. No solo observé una dinámica escolar que me abría el panorama de cómo era el Telebachillerato núm. 74, lo más importante fue el vínculo que se creó con los profesores. Cuando terminó el evento y conversamos del proyecto, se había roto el hielo entre investigador-colaboradores y había cierta identificación que se construyó hablando de nuestras experiencias docentes, mientras afinaban los últimos

detalles del evento. Esta actividad no planeada sirvió de base para establecer una relación amigable y de confianza con los actores de la investigación.

Finalmente, un investigador debe tener un plan. Mejor dicho, muchos planes. En las primeras cuatro sesiones con los profesores y la de los estudiantes, utilicé la grabadora de voz. También hice anotaciones en el pizarrón a manera de lluvia de ideas. Al finalizar, hacía registros en mi cuaderno de notas. Las sesiones con los profesores eran dinámicas, entonces me mantenía de pie, principalmente para anotar en el pizarrón. El quinto grupo de discusión con los profesores estaba visualizado como un espacio de reflexión del proceso de investigación. Entonces generé un ambiente de círculo de discusión. Me senté con ellos, puse la grabadora, comencé la plática y registré ideas que me parecían relevantes.

Sin saberlo, había recurrido a un plan “b”. Por alguna extraña razón tecnológica, no se grabó una parte del grupo de discusión. Por suerte, la información no estaba perdida, tenía las notas que había realizado. Así que al terminar el grupo y darme cuenta de lo ocurrido, me puse a recordar y escribir, para enriquecer lo que ya tenía en el cuaderno.

Por ello, los investigadores no pueden fiarse de un medio de recogida de datos. Se debe poner mucha atención a los recursos tecnológicos que usamos, ver su factibilidad y corroborar su funcionamiento. No siempre se corre con la suerte de tener un plan alternativo, aunque deberíamos estar preparados para diversas situaciones que puedan presentarse.

3.3. Tratamiento de la información

¿Qué hacer con la información que se obtiene a través de los grupos de discusión, conversaciones informales y observaciones? Supongo que es una pregunta con la que todos los investigadores nos topamos en algún momento.

En primera instancia necesitaba tener toda la información en un formato donde pudiera analizarla. Por esta razón utilicé el programa ATLAS.ti para transcribir las grabaciones de los grupos de discusión. Posteriormente, relacioné los documentos obtenidos de las transcripciones con los de las observaciones, lo registrado en el cuaderno de notas y algunos textos y videos teóricos.

Para iniciar con el proceso de categorización, analicé los textos de Lave y Wenger (1991) y de Haraway (1995), y también el video de la UAM Cuajimalpa Oficial (2019). A

partir de ellos, identifiqué ciertas características y elementos del conocimiento y aprendizaje situados. Las primeras categorías de análisis, con base en la teoría revisada, me permitieron hacer un primer ordenamiento de la información obtenida en la recogida de datos. El resultado de esta categorización fue el siguiente:

Núm.	Categoría	A qué hace referencia/Definición	Número de citas
1	Comunicación verdadera	Generar una comunicación verdadera, incluyente y apoyada a la realidad de las personas. Es decir, dar voz a cada actor, que cada uno tenga la posibilidad de decir, de aportar.	18
2	Ir más allá	Crear artefactos de pensamiento situado, es decir, aprovechar el espacio en el que estamos (institucional o no) para producir conocimiento y actos que nos permitan vivir. David Gutiérrez dice: "Desarticular las obligaciones que nos toca como académicos... ¿Pero por qué no utilizar ese artefacto para producir un tipo de actos concretos y políticos que permitan reorganizar la vida de todos aquellos que hacemos parte de un seminario". (UAM Cuajimalpa Oficial, 2019)	21
3	No hay respuestas absolutas	No romantizar la producción del pensamiento situado. Lo que se crea en colectivo es una posibilidad, su posterior análisis y evaluación nos permitirá ver avances, contras, cambios que deben hacerse. No podemos creer que la respuesta a la que llegamos en colectivo es la única, sino a la que pudimos llegar en ese momento; posteriormente debemos seguir construyendo, no parar.	5
4	Para mí y para los Otros	El pensamiento/conocimiento situado significa pensar en mí y en los demás, pensar que soy un ser en una sociedad, que lo que hago por los Otros repercute en mí: David Gutiérrez menciona: "Lo que he hecho yo en Morelia, Michoacán, para tratar de sobrevivir, pero no solo vivir yo, sino que todas y todos aquellos a los cuales estoy implicado, podamos vivir". (UAM Cuajimalpa Oficial, 2019)	6

5	Pensamiento/conocimiento situado	El conocimiento situado (relacionado con el contexto donde se produce) es crítico, social, histórico, colectivo, público, analítico, mueve al cambio en función de acciones que se emprenden desde las personas que viven cierta realidad.	55
6	Posicionamiento/Responsabilidad	Ocupar un lugar significa responsabilidad en nuestras prácticas.	16
7	Trabajo colectivo	Para generar un conocimiento situado, es necesario que las personas discutan, conversen, no se trata de asimilar o "pegar" las ideas de todos para que se vean reflejados; sino de una reflexión de ideas individuales que genera un encuentro.	31

Tabla 1. Primera categorización.

El ejercicio de categorización fue un proceso emergente, la información se redujo de manera inductiva. No podía basarme solo en la teoría porque estaría limitando la posibilidad de análisis de la información. De acuerdo con el enfoque y tema de estudio de este trabajo de investigación, la idea central es que todos construimos conocimiento y que este se hace en contexto para responder a las necesidades de la comunidad donde surge. Si las categorías emanaban desde las voces de otros, entonces estaba faltando al trabajo mismo y a los colaboradores. Analizar la información con categorías ajenas significaba, en cierto grado, colonizar el conocimiento.

Además, por el hecho de considerar categorías teóricas, una parte de la información recogida no encajaba con ninguna de ellas, se necesitaban otras. Por lo tanto, sin descartar las categorías existentes, cree nuevas a partir de la información recogida. En un sentido transmoderno (Dussel, 2000), la investigación desde los Estudios Culturales debe permitir un diálogo entre la teoría científica y las personas que viven la realidad. Es una forma de revalorizar el saber de las personas, de romper con la idea de que el mundo debe ajustarse a la teoría.

Por consecuencia, se agregaron las siguientes categorías de análisis:

Núm.	Categoría	A qué hace referencia/Definición	Número de citas
8	Educación desde el Estado	Opiniones sobre la educación como una imposición del Estado. Posicionamiento político respecto a la escuela como un aparato ideológico.	19

9	Docente como actor social	Comentarios sobre luchas sociales, laborales... El docente que no solo enseña el currículum sino que genera acciones y reflexiona sobre ello: “En cambio hubo un grupito que dijimos, “sí podemos”, porque al final somos pueblo y nosotros debemos decidir el sentido de las leyes. Y por eso no coincidimos con la mecánica del Estado que quiere vernos sumisos, hay un bloque opositor y en ese contexto estamos nosotros”. (Maestro Feliciano, focus group 1, 22 de marzo de 2018)	17
10	El conocimiento desde fuera	Reflexiones y postura respecto al conocimiento escolar enmarcado en los programas de estudio, en el sentido que no atiende la diversidad de saberes (del ser, del estar, del conocer, del hacer): “Los que hemos estado siguiendo la Reforma educativa del 2013, entendíamos el fin, nosotros le llamamos la mal llamada reforma educativa. Esa partecita que toca, ya lleva a quien va dirigido, a Oaxaca, a Guerrero, Michoacán, incluso Chiapas, con los planes diseñados por los zapatistas porque tenían sus propios planes de estudio. De hecho en Michoacán, donde hay una oposición fuerte, tenían sus propios planes y programas de estudio y lo hicieron oficial y tuvieron resultados (aludiendo a buenos resultados), que no son de la SEP. Con el fragmento que se señala de los programas dictados por la SEP, quieren a fuerza imponer esa parte, sin tomar en cuenta las regionalidades, la diversidad que tiene el país, la parte de la ley lo dice, que en la realidad sólo se habla de la educación estandarizada”. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)	13
11	Compartir experiencias	Redes de conocimiento, la constante de dialogar con profesores de otras escuelas. Y, a la vez, con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad. Espacios de desencuentro/encuentro. Aunque el conocimiento es situado, es importante compartir las experiencias en el proceso de construcción del conocimiento. El diálogo con otros actores y contextos nos permite conocernos y conocerlos, es decir, relacionarnos socialmente pero, también, cuando se mira a las demás personas se mira a uno mismo, se toma conciencia de la diversidad.	26
12	Nadie es dueño del conocimiento	Reconocer que cada persona (estudiante, comunidad, padres de familia, etc.) es capaz de construir conocimientos, que posee conocimientos que yo no tengo. Aceptar que la escuela es un espacio donde todos aprendemos y enseñamos. El pensamiento situado requiere una actitud humilde,	22

		en cuanto reconocerme que no sé todo y que con el Otro puedo construir de forma recíproca.	
13	Oportunidades	<p>Las personas nos contradecimos, a veces en el acto, otras en la palabra. Estos espacios más que ser vistos como algo negativo, se prestan a la reflexión, a la discusión donde nos exponemos y encontramos. Tenemos normalizadas ciertas actitudes y formas de actuar, de manera que es común encontrar desencuentros en nuestros discursos y acciones.</p> <p>Estos desencuentros deben ser analizados como oportunidades para continuar reflexionando y construyendo otros discursos.</p>	24
14	Aspiraciones	<p>Deseos sobre lo que se quiere para la escuela, el estudiante, la comunidad.</p> <p>Se piensa en un tipo de sociedad, por ello se intenta contribuir en la formación de estudiantes con ciertas características. El perfil de egreso desde la realidad.</p>	12
15	¿Para qué sirve la escuela?	<p>Respuestas a esta pregunta desde quienes viven la escuela. El espacio escolar como posibilidad de contrainstitución.</p> <p>La educación escolar como un factor de cambio que va más allá de la enseñanza del currículum, busca un conocimiento que nos permita generar formas de vida más dignas, ser personas que cuestionen su realidad y generen acciones de cambio.</p>	34
16	¿Quién es el estudiante?	Caracterización de los alumnos por parte de los profesores. Conocer las opiniones y actitudes de los profesores como figura de autoridad, respecto a los estudiantes.	34
17	¿Dónde estamos?	Descripción del contexto por parte de los profesores. Permite observar el grado de involucramiento de los profesores con la comunidad.	29
18	Familia	Opiniones acerca de los padres y madres de familia o tutores de los estudiantes. La intención es observar cómo participa la familia en el proceso escolar.	27
19	¿Qué es la escuela?	Definiciones desde los actores, permite entender el sentido y significado de este espacio desde las personas involucradas.	6

20	Actitudes que favorecen el aprendizaje	Escuchar desde los estudiantes qué actitudes o acciones de los profesores generan un ambiente de aprendizaje armónico y favorable.	19
21	Historia de Telebachillerato	Esta categoría surgió para contrastar la historia oficial del Telebachillerato estatal con la voz de los profesores que han sido parte del proceso.	12
22	Funcionamiento de Telebachillerato	En función del capítulo 1 donde se habla del funcionamiento administrativo del Telebachillerato, esta categoría permite observar cómo ocurre este elemento administrativo en una escuela concreta.	2

Tabla 2. Segunda categorización.

Se obtuvieron 448 citas organizadas en 22 categorías de análisis. Conforme las citas, consideré los posibles nombres para las categorías, especialmente con las que surgieron a partir de la información de los colaboradores. En un ejercicio más genuino de construcción del conocimiento de forma situada con los actores involucrados, agrupé categorías que estuvieran relacionadas. Finalmente, las categorías de análisis definitivas se organizaron de la siguiente manera para su análisis:

Núm.	Categoría	Subcategorías
1	Nuevo Carmen Tonapac: identidad migrante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde estamos?
2	Telebachillerato núm. 74: historia y presente	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del Telebachillerato • Funcionamiento del Telebachillerato
3	Yo también soy pueblo: posicionarse en el mundo (reflexiones políticas y pedagógicas)	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento/Responsabilidad • Educación desde el Estado • Aspiraciones
4	Transformadores sociales: el docente en la cotidianidad	<ul style="list-style-type: none"> • Docente como actor social • Para mí y para los Otros
5	Sentirse cómodo: actitudes que favorecen el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes que favorecen el aprendizaje • Comunicación verdadera • Nadie es dueño del conocimiento • Ir más allá
6	La escuela es un motor de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la escuela • ¿Para qué sirve la escuela?

7	Aprendizaje situado: “Lo que veo acá y puede ser útil, por eso lo hago”	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento/conocimiento situado • Trabajo colectivo • Ir más allá • Posicionamiento/Responsabilidad
8	Los estudiantes, su entorno familiar y comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el estudiante? • Familia • ¿Dónde estamos?
9	Comunicación verdadera	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verdadera • ¿Quién es el estudiante? • Nadie es dueño del conocimiento
10	Comunidad, la escuela como un espacio abierto	<ul style="list-style-type: none"> • Ir más allá • Compartir experiencias • Nadie es dueño del conocimiento
11	Compartir experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias • Trabajo colectivo • Familia
12	Alternativas educativas desde la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Ir más allá • Posicionamiento/Responsabilidad
13	“La escuela mejora tu condición social”	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades • ¿Qué es la escuela? • ¿Para qué sirve la escuela? • ¿Quién es el estudiante? • Educación desde el Estado
14	Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades • Educación desde el Estado • ¿Dónde estamos?

Tabla 3. Categorización final.

A continuación, se explica cada una de las categorías de análisis para su comprensión.

1. Nuevo Carmen Tonapac: identidad migrante

En esta categoría y apartado, retomé citas de “¿Dónde estamos?” que me permitieran describir la comunidad, en el sentido del contexto donde se desarrolla la situación a investigar. La categoría se forma del nombre de la comunidad donde se encuentra ubicado el Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, y de una característica que es constante en textos relacionados con la comunidad y en la información proporcionada por los profesores. La identidad migrante es una característica fundamental que explica una buena parte de la vida en Nuevo Carmen Tonapac.

2. Telebachillerato núm. 74: historia y presente

En el capítulo uno se contó la historia del Telebachillerato estatal. Como parte de la contextualización, consideré primordial contar la historia del Telebachillerato núm. 74 y cómo funciona en lo administrativo. Esto en consideración de que cada escuela de telebachillerato, haciendo a un lado la normativa, tiene características particulares y, por lo tanto, su historia y forma de hacer escuela es diferente.

3. Yo también soy pueblo: posicionarse en el mundo (reflexiones políticas y pedagógicas)

La intención de esta categoría es recoger aquellas citas donde el profesor da cuenta de su ser docente, su postura pedagógica y política. Se retoma información de “posicionamiento/responsabilidad”, “educación desde el Estado” y “aspiraciones”, donde se entrevean estas posibilidades que permiten pensar en una contrainstitución escolar, con base en la forma de actuar y pensar de los profesores. Pueden observarse reflexiones que contradicen posturas como la de Althusser (1969), respecto a la idea de que la escuela es un espacio que solo reproduce el discurso ideológico del Estado para la opresión de las clases no dominantes.

4. Transformadores sociales: el docente en la cotidianidad

En relación con la categoría anterior, en esta se da cuenta del rol docente desde una perspectiva amplia. Se presenta información que deja ver un maestro relacionado y comprometido con la comunidad en la que labora, que va más allá de la enseñanza del

currículum, cuya práctica docente parte de la observación de la realidad y las problemáticas de las y los estudiantes y grupo social. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es meramente una adecuación curricular, es decir, no se centra en el currículum y se adapta al contexto. Hay una postura social, política y cultural que orienta los cambios que el docente propone en el currículum; por lo tanto, la construcción del conocimiento se sitúa en la realidad y su transformación.

5. Sentirse cómodo: actitudes que favorecen el aprendizaje

El aprendizaje situado también requiere de un ambiente de trabajo colectivo en actitudes y acciones. Durante los grupos de discusión y la observación, los profesores y estudiantes (principalmente), brindan información respecto a la relación entre los actores escolares. Se retoman las subcategorías: “actitudes que favorecen el aprendizaje”, surgida en el grupo de discusión con los estudiantes, donde manifiestan estas formas de ser de los docentes que ayudan en el proceso de aprendizaje: “comunicación verdadera”, una combinación entre la teoría y la realidad, en la necesidad de reconocer el valor de la voz de cada persona al construir el conocimiento; “nadie es dueño del conocimiento”, en los *focus group*, los profesores reconocen que ellos no son los únicos que poseen la capacidad de construir el conocimiento, hecho que confirman los estudiantes, así como las actividades escolares; e “ir más allá”, retomando formas o temas de enseñanza que motivan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

6. La escuela un motor de cambio

A las preguntas, ¿qué es la escuela? y ¿para qué sirve?, que ponen en discusión si la escuela es solo un espacio de reproducción y opresión, se dan respuestas que permiten pensar en la escuela como una contrainstitución donde se cuestiona el *statu quo*. La escuela, de acuerdo con los actores educativos, también es una oportunidad para conocer la realidad, pensarla y transformarla hacia el bien comunitario.

7. Aprendizaje situado: “Lo que veo acá y puede ser útil, por eso lo hago”

¿Qué es el aprendizaje situado? Entre teoría y la observación de lo que se vive en el Telebachillerato núm. 74, el conocimiento y el aprendizaje situado son críticos, sociales,

históricos, colectivos, públicos, analíticos, mueven al cambio en función de acciones que surgen desde las personas implicadas. Por lo que esta categoría, retoma información de “pensamiento/conocimiento situado”, “trabajo colectivo” en el hecho de que todos construyen el conocimiento, “ir más allá” acciones que salen del currículum de acuerdo con las necesidades del contexto, y “posicionamiento/responsabilidad” en tanto compromiso social.

8. Los estudiantes, su entorno familiar y comunitario

Profesor y estudiante viven diariamente la escuela de forma directa, de esta manera, debe conocerse quién es el estudiante, así como se hizo con el rol del profesor. Entender sus necesidades como adolescente y persona, las situaciones que lo atraviesan en tanto su entorno familiar y comunitario.

9. Comunicación verdadera

En el entendido de que el proceso educativo es dialógico, es importante establecer el papel que cada actor cumple. La comunicación verdadera se refiere a que estudiante y maestro alternan el rol de emisor y receptor, se establecen relaciones respetuosas que buscan dar oportunidad a ambos para expresarse y la voz de cada uno tiene el mismo valor en la elaboración del currículum escolar. Se refieren situaciones que permiten observar estas características.

10. Comunidad, la escuela como un espacio abierto

El conocimiento no es fragmentado, se sitúa y contextualiza para poder incidir en la realidad. Por lógica, el conocimiento escolar debe tener esas características, para ello, la escuela debe ser un espacio abierto que permita la incorporación de prácticas y actores que tradicionalmente son excluidos o no considerados en el proceso educativo. La intención es enriquecer y fortalecer el contenido curricular, vincularlo con la realidad.

11. Compartir experiencias

En repetidas ocasiones, los profesores manifestaron la necesidad de hacer partícipes a padres de familia y actores externos a la escuela en la construcción del conocimiento, dado

que este no es exclusivo de la escuela, sino que debe responder a las necesidades sociales. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el Telebachillerato núm. 74 requiere ser comunicable no solo con la comunidad, sino con otras escuelas de telebachillerato y de los otros niveles educativos. Esto hace posible tejer redes para la reflexión del conocimiento, no en el entendido de que otra realidad puede adaptarse a la propia, sino para enriquecer lo que ocurre en cada contexto a partir de la socialización de experiencias. Vivir el sentido social de la escuela en tanto las relaciones que se establecen.

12. Alternativas educativas desde la escuela

En el capítulo dos se expusieron alternativas a la educación fuera del sistema educativo, resultado de diversas situaciones, bajo el planteamiento central de que la escuela debe decolonizar el conocimiento, ser un espacio social de transformación. En este sentido, con base en la información recogida y analizada en el cuaderno de notas, se recoge la postura de los docentes del Telebachillerato núm. 74, respecto a la propuesta alternativa de educación, construida por un grupo de profesores pertenecientes al sistema educativo nacional.

13. “La escuela mejora tu condición social”

El último apartado de análisis del capítulo cuatro tiene como base principal la subcategoría de “contradicciones”, retomado en dos categorías: “la escuela mejora tu condición social” y “desencuentros”. En la primera, además, se incluyen “¿qué es la escuela?”, “¿para qué sirve la escuela?”, “¿quién es el estudiante?” y “educación desde el Estado”. De acuerdo con Foucault (2000), el poder no viene desde arriba y aplasta al individuo, es una especie de múltiples cadenas, podemos ser libres en ciertos aspectos pero mantendremos opresiones en otros. “La escuela mejora tu condición social”, permite entrever que en el discurso docente subyace la creencia de la educación meritocrática; la intención es enunciar ideas respecto a la escuela que pueden seguir siendo analizadas.

14. Oportunidades

En sentido general, en el discurso docente hay ideas sobre el papel del Estado en la educación y la relación con la comunidad, que se contradicen con lo expresado en otras

categorías. De igual forma, el objetivo es presentar estas áreas de oportunidad para la reflexión y el análisis.

3.3.1. Presentación de la información

Las categorías anteriores permitieron dar estructura al capítulo cuatro. Como podrá observarse, los nombres de apartados y categorías son una combinación entre la reflexión de la investigadora y frases de los colabores que sintetizan ideas recurrentes. Al triangular la información entre los docentes, los estudiantes, lo obtenido en los grupos de discusión y las observaciones, se encontraron ideas, actitudes y acciones recurrentes, que se organizaron en categorías y subcategorías. La revisión teórica pudo ser expuesta y entrar en diálogo con la realidad del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. De esta manera, el análisis consta de cuestionamientos y reflexiones de la investigadora fundamentadas en la información brindada por los colaboradores. Se incluyen algunas notas teóricas que permiten continuar la discusión entre la teoría y una realidad específica.

Capítulo 4. Conocimiento situado, educación para la vida. Interpretación y análisis de los datos

A partir del trabajo de campo realizado, se obtuvieron datos que permiten realizar un análisis para acercarnos a la realidad de una escuela de Telebachillerato estatal en específico. En un primer momento, en congruencia con un pensamiento situado y la metodología del estudio de caso, se contextualiza de manera general la situación del Telebachillerato estatal, desde aspectos geográficos y cuantitativos hasta sociales y cualitativos.

Con base en las 14 categorías de análisis que se describieron anteriormente, el presente capítulo se divide en cuatro apartados. El primero corresponde a la contextualización de la comunidad y la escuela donde se llevó a cabo la investigación. El segundo a los docentes colaboradores, cómo es su ser docente dentro y fuera del aula y posturas que permiten pensar en los profesores como intelectuales transformativos. En el tercero se habla del aprendizaje situado, la escuela como posibilidad de contrainstitución, la relación de los profesores con sus estudiantes y entorno y las actitudes en la construcción del conocimiento. Finalmente, en el cuarto, se abre un espacio para seguir pensándonos como docentes y sobre el papel que debe jugar la escuela en la transformación social.

Es importante recalcar, como se ha hecho en otros momentos, que el análisis y conclusiones son una interpretación de la investigadora en función de la información recogida y su tratamiento científico; por lo tanto, el resultado final está abierto a otras interpretaciones y posibilidades de mejora.

4.1. Situarnos: contextualización geográfica, social y escolar del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”

El Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” está ubicado en el ejido Nuevo Carmen Tonapac, municipio de Chiapa de Corzo, a menos de 10 minutos de la cabecera municipal a la cual tiene acceso por carretera, mediante transporte público o privado. La población aproximada es de 2500 habitantes, cuenta con los servicios de agua potable, alcantarillado y luz eléctrica; solo la calle principal se encuentra pavimentada, las demás calles son de tierra; el Centro de Salud cuenta con una red abierta de internet aunque

de escasa potencia, también se tiene acceso privado a la red mediante las compañías de teléfonos móviles, para celulares y equipos portátiles.



Fotografía 1. Parque central de Nuevo Carmen Tonapac.

4.1.1. Nuevo Carmen Tonapac: identidad migrante

Cuando se habla de esta comunidad, no se puede olvidar su relación con la erupción del volcán Chichonal el 28 de marzo de 1982. Carmen Tonapac, municipio de Chapultenango, al noreste del estado de Chiapas, ubicado entre montañas, con clima cálido-húmedo y lluvias la mayor parte del año, fue el primer hogar de los pobladores de Nuevo Carmen Tonapac, quienes tras la erupción del volcán Chichonal, migraron a su nuevo hogar en el municipio de Chiapa de Corzo. Es importante destacar que, geográficamente, los municipios de Chapultenango y Chiapa de Corzo tienen destacadas diferencias; este último, ubicado en el centro del estado, en terreno plano, de clima subhúmedo con lluvias en verano, tiene una temperatura mayor a la Chapultenango. Diferencias que se notan en la dinámica de la población.

Nuevo Carmen Tonapac, como lo fue en su anterior poblado, es una comunidad dedicada a la agricultura, sin embargo, a raíz del desplazamiento, han resentido la facilidad

con la que podían sembrar. Dada la conversación con los docentes, se aprecia un proceso de adaptación en la actividad de la siembra, enfrentarse a otras condiciones geográficas y aprender para subsistir:

Allá por la misma zona que es húmeda, allá nomás una varita de yuca la colocan, solita da yuca, hay humedad; tiran un chayote, el chayote se sube en el árbol y ahí cosechan chayote. O sea, más fácil, allá toda la temporada llueve. Y el maíz sí lo sembraban con la macana²⁸, lo vi, porque me tocó ir por otro programa allá y sí sembraban, bien lejos el macanazo, cinco, seis granos, y cinco granos en un huequito se compite la planta, y la técnica recomienda dos granitos, dos granitos cerca, cada 15 centímetros; en un hueco cinco o seis, nada más salen tres plantitas. Y eso lo cambiaron aquí, allá no se fertiliza, la tierra también te ayuda, sembraban semilla criolla, aquí no hay; es decir, ya aprendieron...

Vinieron de su zona de origen no sabían sembrar, es cierto, pero ahorita incluso hay tractores aquí, mecanizan el terreno, utilizan la surcadora para hacerlo recto y después comienzan a sembrar, porque lo hacen por macana algunos. Pero ya utilizan la cultivadora para rayar, para aprovechar que salgan rectas las filas, porque sembradoras no tienen, lo hacen manualmente.

Pero sí, ya saben, saben fertilizar, combatir la plaga, en el maíz son buenos, creo que en el frijol también. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

Esta situación propicia una dinámica económica diferente, porque al no poder subsistir con lo cosechado, se ven forzados a tener un segundo trabajo²⁹ o salir de su comunidad para tener un ingreso económico mayor:

O en algunos casos donde el marido trabaja fuera, solo viene el fin de semana y a veces la señora también trabaja. No tanto migrantes, sino que trabajan fuera [se refiere a trabajar en localidad aledañas a Nuevo Carmen], son policías, por ejemplo.

²⁸ La macana es una estaca de madera, que mide aproximadamente 1.5 m de largo y 5 cm de diámetro; en uno de los extremos tiene una punta que permite abrir un hueco en la tierra donde se depositan las semillas.

²⁹ En la entrevista realizada por González (2018), con motivo de los 36 años de la erupción del volcán Chichonal, el señor Javier Gómez refiere: “sin embargo, nos dedicamos a sembrar el maíz, y si no alcanza vamos a Chiapa de Corzo para buscar otro empleo y conseguir paguita” (González, 2018). Hecho que impacta en lo económico y, sobre todo, en lo social y familiar.

De migración casi no hay mucho, ¿verdad? Como el caso de Beto, su papá es policía y la mamá trabaja. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

De hecho, contrario a lo que ocurre en la mayoría de las zonas indígenas rurales de Chiapas, en Nuevo Carmen Tonapac al ser una comunidad desplazada, cambia la dinámica familiar, algunas de las madres de familia dejan el trabajo como amas de casa y cuidadoras de los hijos para integrarse a un trabajo remunerado. A raíz de ello, los profesores identifican lo que puede ser un problema para el proceso escolar de los estudiantes:

Maestro Feliciano: El hecho de que son mamás las que trabajan y dejan a sus hijos que ellos vayan a la escuela, regresen, coman.

Maestro Peter: O sea, sin vigilancia alguna. En la necesidad de trabajar para aportar al hogar.

Maestra Paty: Pero ese se debe al sistema, imagínate, tener que trabajar para que rinda tu dinerito.

Maestro Peter: Entonces dejan abandonados a sus hijos y se presentan estos problemas. (Grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

La etiqueta de “desplazado(a)”, como en muchas realidades similares, tiene un impacto negativo entre los pobladores de Nuevo Carmen. En entrevistas periodísticas como la de González (2018), se menciona que el gobierno estatal dio apoyo a la comunidad cuando se reinstaló en Nuevo Carmen, pero que la ayuda no fue la adecuada. Las casas que se construyeron fueron de madera y las calles sin pavimentar, por ejemplo. El estar en un lugar nuevo con condiciones paupérrimas, tuvo como consecuencia la demanda de apoyo al gobierno local por parte de los pobladores, con resultados negativos en la autoestima de la comunidad:

Al ser desplazados, llegar a un lugar extraño para ellos, generó también esa situación; aquí eran marginados por el municipio o discriminados, incluso se habla de hubo un presidente [municipal] que los llamó, no sé qué término utilizó, pero les dijo que ellos no merecen que los atiendan aquí y que incluso no debieron asentarse aquí sino allá donde está el panteón, el panteón está a una hora, pero más pegado al cerro. Dicen

que llegaron a pedirle obras [de infraestructura o demás, para la comunidad] de calles y les dio una gran regañada "Ni siquiera son de aquí, además donde están no deben estar, ustedes deben estar cerca de donde se les hizo el panteón". Todo eso fue que los hizo sentir marginados porque no son nativos de acá, del municipio (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

En este punto, puede hablarse de Nuevo Carmen Tonapac como una comunidad social y culturalmente diversa. Por una parte, históricamente, mantienen una identidad indígena zoque, en la que la actividad económica principal es la siembra. En cuanto roles sociales, los hombres se dedican al campo como proveedores del alimento y el recurso económico, y las mujeres a las actividades de casa, entre ellas, el cuidado de la familia. Características que de alguna manera persisten: "Son las madres quienes tienen mayor participación, se involucran y comunican más con sus hijos y maestros" (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

Por otra parte, el proceso de migración y desplazamiento que vivieron con la erupción del volcán ha generado nuevas dinámicas familiares, económicas y culturales. Como se mencionó, algunos padres dejan de dedicarse al campo porque no produce en la misma cantidad que en Carmen Tonapac, y las mujeres se insertan en la vida económica con trabajos remunerados. A nivel comunitario, el sentido de cohesión se pierde, sigue existiendo la organización por Asamblea comunitaria para la toma de acuerdos, pero los profesores describen la comunidad como pasiva:

Venían arrastrando eso de la pasividad. Y es como pueblo porque a diferencia de Nucatilic [comunidad aledaña de donde provienen algunos estudiantes del telebachillerato], ellos son muy unidos, trabajando y si algo no les gusta toman la carretera [cierran el paso] y han logrado conseguir algunas cosas. Aquí [Nuevo Carmen Tonapac] cada quien jala para su lado, por eso acá no ha habido mucho desarrollo, mucho avance. (Maestro Peter, grupo de discusión, 16 de abril de 2018)

Nuevo Carmen Tonapac es una comunidad que intenta mantener su forma de vida pero que se ha enfrentado a situaciones hostiles por parte del gobierno local, como la que se describió anteriormente cuando se entrevistaron con el presidente municipal. Hecho que ha provocado un cambio entre los pobladores, generando un sentimiento de desvalorización de

sí mismos, conformándose con la realidad que viven, incluso sabiendo que el gobierno debería darles mejores condiciones:

Por lo consiguiente no exigen, piensan que merecen mejores condiciones de ambiente aquí en su comunidad. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Saben que como ciudadanos mexicanos tienen derechos, pero mantienen una actitud pasiva y un tanto conformista, dado las primeras experiencias con el gobierno local. Tener la desgracia *a flor de piel* debido a la pérdida de sus seres queridos y al éxodo forzado que los obligó a desprenderse de su vida (casa, tierras, tradiciones, dinámicas socioculturales y económicas, etc.), aunadas al trato hostil de las autoridades, generó en los residentes un sentimiento de descontextualización, como se expresa en las siguientes citas:

Entonces el contexto acá es de personas migrantes, pero como que eso les hizo sentirse que no entraban en el contexto que ya estaba previo acá, como descontextualizados. Apenas ahorita como que se están adaptando, se sintieron como ciudadanos de tercera. (Maestro Peter, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Quizá eso también ha influido que no han tenido el apoyo, entonces ellos tampoco exigen. Se sienten chiapacorceños de segunda. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Otros aspectos culturales como la religión permiten observar que la comunidad es mayormente católica. Tienen como celebraciones principales el día de San Pedro, de la virgen del Carmen, de la virgen de Guadalupe, de Candelaria y Semana Santa, festividades que han heredado del viejo Carmen Tonapac. Aparte de las vendimias ambulantes que se establecen en los días de fiesta mayor, que dan un sentido más moderno, los habitantes de Nuevo Carmen tienen un sentido comunitario de celebración, como se aprecia en la siguiente conversación con los docentes del Telebachillerato:

Maestro Peter: Es decir, en casa de una persona se juntan, hacen comida, invitan a que la gente vaya a hacer vela, a nosotros incluso nos han invitado, nos piden que colaboremos con un kilo de parafina.

Maestro Feliciano: O una botella. Y vamos a comer.

Maestro Peter: La comida es el atole y la galleta de animalito [risas] y un tamal, pero muy, muy escueto, muy, cómo diría yo, muy frugal.

Maestra Paty: Esa es su comida, pero así son ellos, así es su comida.

Maestro Feliciano: En la fiesta hay que meter su somé.

Investigadora: ¿Qué es el somé?

Maestra Paty: El somé es una rama y se le pone frutas, trastes, son ofrendas.

Maestro Feliciano: Se amarra en una vara larga y lo van cargando.

Maestro Peter: Se lleva a la iglesia. Creo que después lo venden.

Maestro Feliciano: Y es entrada para la iglesia. Las madrinas y los padrinos dan las cubetas y frutas. (Grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Sentido comunitario que permea en su organización social. Bajo cierta periodicidad o situaciones emergentes, los ejidatarios, es decir, pobladores dueños de terrenos, se reúnen en la Asamblea ejidal para discutir asuntos de la comunidad y tomar decisiones. En general, Nuevo Carmen Tonapac es una comunidad económicamente pobre, con problemas de alcoholismo y drogadicción:

Primeramente, el contexto es de pobreza, en cuanto a lo económico es de pobreza, es decir, alumnos de muy bajos recursos que no tienen ni para una copia, que ni cinco [pesos] pueden cooperar, a veces necesitamos de sacar copias. El contexto es de pobreza, primeramente, socioeconómicamente de pobreza. De vicios, drogadicción, alcoholismo, de personas muy pasivas. (Maestro Peter, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Pero, al mismo tiempo, como se entrevé en la permanencia de ciertas actitudes, formas de vida, costumbres y tradiciones, es una comunidad de resistencia. A 37 años del desplazamiento, intentan mantener su lengua materna y las características culturales que los identifican como zoques.

4.1.2. Telebachillerato núm. 74: historia y presente

Los telebachilleratos estatales de Chiapas son escuelas de nivel medio superior que se aperturan de acuerdo con la demanda de las comunidades: la población elabora una solicitud de escuela de nivel medio superior dirigida a la Secretaría de Educación de Chiapas; la solicitud se analiza, se realiza un estudio de factibilidad; si el estudio es favorable, se determina el tipo de escuela, independientemente del que haya solicitado la comunidad, en función de las características del contexto y la cantidad de estudiantes. Por lo anterior, los telebachilleratos estatales suelen establecerse en comunidades rurales pequeñas y, en muchos casos, con presencia indígena.

De esta manera, en el 2008, después de la gestión por parte de la comunidad y las autoridades educativas, se otorga la clave de centro escolar para el Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Para iniciar el ciclo 2008-2009, se asigna a un docente interino de agosto a diciembre de 2008; tras la cadena de cambios de adscripción docente, el profesor interino ya no es requerido y llega la primera docente de base, con el perfil profesional en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. La maestra, egresada de la licenciatura en Pedagogía, atendía a una matrícula de cinco estudiantes, motivo por el cual se sentía preocupada ante la posible desaparición de la escuela, y comienza un trabajo de promoción del telebachillerato para el siguiente ciclo escolar en las comunidades de Nucatlí, Zapata y Grijalva.

Dado que tenían la clave de centro de trabajo pero no la infraestructura, las clases se impartían por la tarde en el aula prestada por la escuela primaria de Nuevo Carmen. Constantemente, la profesora debía conversar con los cinco estudiantes para convencerlos de continuar en el Telebachillerato, porque tenían la incertidumbre de si era una escuela legal o no. Solo había un grupo de primer semestre al que la maestra impartía todas las clases de acuerdo con la legalidad establecida para el primer año de un telebachillerato; sin embargo, más allá de la ley, la maestra se comprometió de forma explícita con la comunidad escolar para dar todas las asignaturas, es decir, no saltarse aquellas que no eran de su área o perfil profesional. Debido a los muchos casos de influenza durante este semestre, la comunidad prestó la Agencia municipal como aula de clases.

En el ciclo escolar 2009-2010, se incorporó el segundo maestro, ingeniero agrónomo, del área de Químico-Biólogo y la matrícula incrementó a 10 estudiantes. El tercer profesor con el perfil Económico-Administrativo, licenciado en Administración de empresas, se incorporó en el ciclo 2010-2011, la matrícula creció a 25 estudiantes. Por lo que desde 2009, han impartido clases los mismos docentes.

Como se explicó en el primer capítulo, las asignaturas se reparten en función del área de conocimiento de contratación, el número de grupos y las áreas de salida con las que cuenta el centro educativo. Los docentes son contratados para una jornada de 35 horas semanales, de lunes a viernes, con horario de 8-15 horas o en turno vespertino de 13-20 horas. Aparte de ello:

Los docentes tienen asignadas labores administrativas punto aparte de sus labores como maestros frente a grupo. El puesto de dirección es rotativo cada dos años, este ciclo escolar [2017-2018] el licenciado en administración de empresas funge con este cargo. En el caso de la licenciada en pedagogía, tiene asignado el puesto de Control Escolar, encargado de la parte administrativa relacionada con el alumnado (llenado de certificados escolares, constancias, etc.). Finalmente, el ingeniero agrónomo es el encargado de Becas y Seguro médico de los estudiantes, tanto de la postulación como el seguimiento. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

En cuanto a infraestructura, como se mencionó anteriormente, en un primer momento el Telebachillerato no tenía un terreno propio, por lo que casi todo el primer año se dio clases en un aula de primaria, en el turno vespertino. A finales de este ciclo, se trasladaron a la Agencia municipal. De 2009-2018, utilizaron las instalaciones de la Agencia y la Casa ejidal, contaban con un servicio sanitario para todos los estudiantes y docentes, tres pizarrones blancos, sillas para estudiantes, mesas y sillas de docente, dos computadoras, un cañón proyector, una impresora y una pantalla plana. Durante este periodo también se gestionó la donación del terreno para la escuela, que es un requisito al que la comunidad se compromete cuando se aprueba la creación del telebachillerato.



Fotografia 2. Telebachillerato num. 74 “Romeo Rincón Castillejos” ubicado en la Agencia municipal y la Casa ejidal de Nuevo Carmen Tonapac.

En 2015, tras la lucha magisterial contra la Reforma educativa de 2013 y como resultado de las demandas exigidas por el Comité Democrático del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), comenzó a construirse la primera aula en el terreno propiedad del Telebachillerato, misma que se concluyó en 2017. A partir de este momento, las clases comenzaron a alternarse, dos semestres se ubicaban en la Casa Ejidal y uno en el aula nueva. Para septiembre de 2018, con recurso del municipio, se construye la segunda aula.

En el mismo año, al finalizar la construcción de la segunda aula, los docentes, padres de familia y estudiantes, acondicionan un aula al aire libre del tipo galera, para poder brindar el servicio educativo en su totalidad en las instalaciones oficiales de la escuela. A inicios de 2019, se concluyó la construcción de la tercera aula. La dirección sigue estando en la Casa ejidal. Tienen dos servicios sanitarios, una plaza cívica, luz eléctrica, agua potable y alcantarillado; no cuentan con áreas deportivas ni acceso a internet.

Para el funcionamiento económico de la escuela se opera de la siguiente manera:

En cuanto a la parte financiera, las cooperaciones voluntarias que hacen los padres de familia están a cargo del Comité de Padres de Familia. Es necesario aclarar que

estas cooperaciones son para el mantenimiento y mejoramiento del plantel, como el pago de luz, agua y equipamiento de la escuela (cañón proyector, mantenimiento de las computadoras de la escuela, etc.). Gran parte de las cooperaciones de este ciclo escolar [2017-2018] fue para la construcción del drenaje de la escuela. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

Respecto a la matrícula, en el ciclo escolar 2017-2018, se atendía a cuatro grupos: uno de 1º semestre, con 17 estudiantes, 10 mujeres y 7 hombres; un 3º semestre, 21 alumnos en total, 10 mujeres y 11 hombres; dos 5º semestres con un total de 17 jóvenes, el correspondiente al área propedéutica de Químico-Biológico, con 9 estudiantes, 3 mujeres y 6 hombres, y el área de Económico-Administrativo, 8 estudiantes, 7 mujeres y 1 hombre.

Considerando que la plantilla académica es de 3 docentes, ante la presencia de 4 grupos, se realizan ajustes que reducen la carga horaria de la asignatura de Formación para el trabajo, con la intención de permitir la existencia de dos áreas propedéuticas o de salida. Es importante destacar que estos ajustes se realizan para atender las necesidades e intereses de los estudiantes. La función de las áreas de salida es brindar bases que permitan a los jóvenes acceder a la carrera universitaria que desean, por ello se intenta abrir más de un área.

Del Telebachillerato han egresado ocho generaciones, el número de jóvenes que cursa o cursó la educación superior es mínimo, la mayoría lo hace en escuelas privadas semiescolarizadas, es decir, estudian los fines de semana, para poder trabajar y estudiar. No podemos ignorar que el contexto socioeconómico de la comunidad es de pobreza, por ende, los jóvenes necesitan trabajar, continúen sus estudios universitarios o no. En cierta medida, tener un ingreso económico es prioridad ante la escuela.

También los profesores consideran que esto tiene correspondencia con la identidad cultural. Como se hizo referencia en la contextualización de la comunidad, esta se caracteriza por ser pasiva y conformista debido al trato que recibieron de las autoridades locales. Esta forma de ser es transmitida a los jóvenes:

Se sienten chiapacorceños de segunda, quizá ese mismo fatalismo lo transmiten a sus hijos, no ven el estudio como una alternativa fuerte para cambiar su situación. Solo aspiran tener el documento de la prepa, con eso salir a buscar una chambita [trabajo que no requiere estudios superiores]. Pero no ven el estudio como una herramienta,

que aparte que te abre la visión de tu contexto real, como una salida también para seguir estudiando.

Porque también eso es característico. Me tocó trabajar en Vicente Guerrero, municipio de Acala, que son también desplazados, allá parece que están motivados para seguir estudiando, allá todos le apuestan a la universidad; no sólo las locales, se van a Chapingo, la UNAM, un cambio total. Y aquí no, aquí ya le apuestan que terminando van a ser policías, se van al ejército, se van a Chiapa de Corzo donde venden artesanías, se casan. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Por lo tanto, la continuidad en la formación escolar de nivel superior no puede relacionarse solamente con el interés educativo de los jóvenes. Atiende a cuestiones económicas, culturales y sociales.



Fotografía 3. Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” construido en 2018.

4.2. Ser docente de Telebachillerato estatal

Hablar del aprendizaje situado y decolonizar el currículum, requiere primero conocer a los profesores. Como citaba en el capítulo uno, toda propuesta educativa funciona con

ayuda de ellos. Durante los focus group y las observaciones, se fue develando cómo son los profesores del Telebachillerato núm. 74, su visión del mundo, de la escuela, del contexto. En este apartado pretendo develar su ser docente, estas posibilidades que permitirían construir una escuela más participativa y crítica, y también, sin un afán acusatorio, analizar las posturas donde es necesario seguir reflexionando.

4.2.1. Yo también soy pueblo: posicionarse en el mundo (reflexiones políticas y pedagógicas)

Antes de hablar del aprendizaje situado, debemos detenernos en conocer quiénes son los profesores del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Aunque en la cotidianidad los maestros no se inscriben abiertamente a un tipo de profesor y tampoco tienen acciones enmarcadas en cierto estilo³⁰, si puede observarse un grado de conciencia y reflexión sobre la realidad y la escuela. En este tenor, al conversar con los docentes se aprecian tendencias políticas (entendiéndose política como la capacidad de acción y elección) y, por ende, opiniones pedagógicas que permitan desarrollar el ser político de los estudiantes.

Los profesores del Telebachillerato núm. 74 tienen conciencia de que se encuentran dentro de una institución hegemónica del Estado, pero a diferencia de la tipología técnica de Trillo (1994), que acepta su lugar y solo ejecuta órdenes, los docentes de esta escuela asumen otra actitud:

Sabemos que la escuela es un aparato ideológico del Estado y que somos contratados, ahora sí que somos empleados del gobierno y recibimos un sueldo por eso. Sin embargo, va a depender de tu formación académica, social, cultural, política, de cómo tú puedes hacer un cambio con tus alumnos. (Maestra Paty, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018).

Tenemos claro que así es, la escuela forma parte del Estado. Pero también nos queda claro que el Estado se debe al pueblo. Y yo también soy pueblo. Y que el Estado solo es administrador de los recursos del pueblo, por lo tanto, no puedo estar totalmente subyugado a ese Estado. Porque a mí me paga el pueblo a través del Estado, que es el administrador, si le llamamos patrón relativamente patrón es el pueblo y a ese

³⁰ En el apartado *1.1.2.1. El rol del docente en la contrainstitución*, se aborda los tres estilos de profesores que guían el análisis: el rutinario o técnico, el práctico y el reflexivo o crítico.

pueblo le debo. Por lo tanto, estoy más comprometido con el pueblo que con el Estado (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018).

En este sentido, tienen claro que su compromiso es con la transformación de la realidad, que son parte de un grupo social y, desde su lugar como profesores pueden emprender acciones para mejorar la vida de sus estudiantes. Son docentes que se han permitido reflexionar su rol dentro de la escuela: saben que estar inscritos a una institución estatal implica ciertas cuestiones, pero no sienten que eso determine su toma de decisiones respecto a qué discurso generar dentro de la escuela.

De hecho, cuando se trata de luchar por sus derechos laborales, asumen una postura no solo crítica sino también contestataria: “En cambio hubo un grupito que dijimos, ‘sí podemos’, porque al final somos pueblo y nosotros debemos decidir el sentido de las leyes. Y por eso no coincidimos con la mecánica del Estado que quiere vernos sumisos” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018). Es interesante esa identificación reiterada “nosotros somos pueblo”, “estoy más comprometido con el pueblo que con el Estado”, no estamos frente a docentes que dan clases sin preguntarse por qué o para qué.

Los docentes del Telebachillerato núm. 74 tienen claro que hay un Estado mexicano que ofrece educación para, en palabras de ellos mismos, “vernos sumisos”. Esta postura política de ser personas sujetas al Estado pero no por ello limitadas en acción, es lo que los conduce a cuestionar la educación escolar:

Por eso a veces yo cuestiono la forma que el Estado nos impone la educación y hay muchos críticos que lo han dicho, que solo nos quieren manipular ofreciendo una forma de educación donde solo nos quieren tener únicamente como operadores, “no pienses más allá de esto, sino dedícate a hacer tu chambita, no reflexiones ni mires cómo están los demás, no reflexiones si tienes condiciones óptimas de vida, nada más dedícate a hacer tu trabajo de forma mecánica”. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018).

En la tipología de profesor técnico, encontramos aquel que reproduce el currículum, a lo que en la cita anterior se lee “solo nos quieren tener únicamente como operadores”. Lo que prosigue en la cita es muy interesante, porque son las características de un profesor

técnico: no pienses más allá, no reflexiones, haz tu trabajo de forma mecánica. Estas fisuras, es decir, esta toma de conciencia que se sale del discurso oficial, que lo cuestiona, nos da cuenta que, a diferencia de lo que Althusser (1969) decía, las instituciones no son totalmente un aparato ideológico reproductor del discurso hegemónico. Si se entiende la institución como institucionalidad, entonces es un proceso donde participan subjetividades que la hacen operar de múltiples formas, pero ligadas a un orden. Por lo cual, las personas que conforman las instituciones, como sujetos activos, pueden llegar a cuestionar ese discurso.

El mismo Gramsci (1949) cuando hablaba de que todos somos intelectuales, deja de manifiesto que es necesario, por muy mecánica que sea nuestra actividad, pensarla, reflexionarla, tomar conciencia del papel que jugamos en este proceso mecánico, es decir, reflexionar el orden del mundo desde el papel que jugamos. Para él no basta la reflexión, somos intelectuales radicales o transformativos o críticos, cuando tomamos conciencia humanística-histórica y, al hacerlo, nos colocamos del lado de los menos favorecidos, nos inscribimos a la clase dominada. Los docentes dejan entrever esta postura, ni reproducen el currículum ni están a favor de una educación que no mejore las condiciones de vida de las personas o les enseñe a ser subordinados.

Por ello cuando se les pregunta qué estudiante quieren formar coinciden en las siguientes características: críticos, reflexivos, cuestionadores, responsables, conscientes y transformadores de la realidad. De hecho, contrario a lo que algunos piensan, ninguno de los tres maestros pensó en una formación disciplinar, ninguno dijo “quiero que sean arquitectos, doctores, maestros, etc.”, para ellos la educación escolar debe encaminarse a otro tipo de valores o acciones:

La palabra libertad es una utopía, pero en lo particular, me sentiría más satisfecho en normal o conducir personas que sean más críticos a su realidad, cuestionadores, que realmente estén formados no solo para seguir a la sociedad sino que ellos también reciban el beneficio, que tengan la capacidad para decir “esto no me conviene, hay que cambiarlo”. Donde tengan la capacidad de decir “de la vida moderna tengo que disfrutar, comer, educar, divertirme”, tener una vivienda digna. Eso es lo que veo.
(Maestro Feliciano, 22 de marzo de 2018)

Queremos un alumno que sea crítico, reflexivo, consciente para que pueda transformar y aportar un cambio en su ambiente social y, a la vez, se esté transformando a sí mismo. Ese es mi perfil del egresado que yo pretendo que así sea. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Ya lo dijo ella en términos generales, críticos, reflexivos, cuestionadores, responsables. (Maestro Peter, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Con Marx se pensaba que los cambios sociales surgían únicamente de la clase obrera. Giroux (1988), cuando piensa en los intelectuales orgánicos de los que habla Gramsci, dice que estos agentes de cambio y revolución no surgen solo de la clase trabajadora u obrera. Para él, los intelectuales transformativos también son estos profesores del Telebachillerato núm. 74 que, aun trabajando en instituciones donde se reproducen los discursos de dominación, generan prácticas críticas y de oposición, convierten a la escuela en una contrainstitución, un espacio con un discurso y una práctica contrahegemónica.

Si la educación escolar atiende a un discurso de la clase dominante que subordina a las personas y las imposibilita para reflexionar su realidad, parafraseando un poco a los profesores, ¿qué hacen estos docentes de Telebachillerato para ofrecer una educación liberadora, crítica? “Debemos cambiar el contenido del currículo, analizar” (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018). Ellos están conscientes que deben asumir su responsabilidad en esta tarea: “yo creo que debemos asumir nuestra parte, hacer algo” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018). Y como un profesor práctico adaptan el currículo oficial desde el conocimiento de su realidad:

Lo que creo es que hay que retomar algunos contenidos y aterrizar en las necesidades de la comunidad, buscar un desarrollo social como pueblo. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018).

Nuestro patrón es el Estado, nos da los programas de estudio. Pero tenemos la libertad para modificar, prefiero los contenidos de la realidad (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018).

Es que debemos vivir la realidad para poder modificarla. Como docentes tenemos que hacer modificaciones, tenemos formación y experiencia profesional para hacer cambios. (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018)

Existe en los docentes del telebachillerato, la esperanza de generar cambios para la comunidad solamente con modificar su actuación docente y realizar adecuaciones curriculares, como el profesor práctico del que habla Trillo. Permanece la visión de que lo que viene de fuera ayuda a la comunidad, aunque hay atisbos de una localización del aprendizaje o aprendizaje situado. Queda pendiente la reflexión y la puesta en práctica de que el currículum, para ser transformador de la realidad, tiene que construirse de forma colectiva, con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad.

4.2.2. Transformadores sociales: el docente en la cotidianidad

Educar en un pensamiento situado requiere de una escuela donde se construya conocimiento para atender los problemas de la comunidad y de la persona como individuo y como ser social: “Es necesario que la escuela esté en relación estrecha con los problemas y aspiraciones comunitarias, provocando sin duda respuestas más satisfactorias” (Díaz en Argüello Parra, 2016, p. 438). Por lo anterior, es indispensable contar con profesores que se interesen por el bien comunitario, cuyo interés educativo vaya más allá de la enseñanza y aprendizaje de disciplinas científicas desarticuladas de la realidad.

En el caso de los maestros del Telebachillerato “Romeo Rincón Castillejos”, en menor o mayor medida, se involucran en actividades que traspasan el espacio áulico y sus funciones administrativas. En el 2010, cuando los tres profesores ya tenían su plaza en esta escuela, comenzaron a notar que era importante realizar algunas mejoras en la comunidad e hicieron una propuesta relacionada con la pavimentación de calles:

Simple y sencillamente, nosotros, hemos tratado de ser factor de cambio. Por ejemplo, el ejido está pavimentado por una iniciativa de nosotros los maestros, y [el] Telebachillerato fue un factor importante. Veníamos todo en el lodo, llegábamos bien manchados y lo propusimos y los viejitos acá “no, no, va a matar nuestras gallinas”, no querían que se pusiera el pavimento, se oponían con todo. (Maestro Peter, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)

Acá no se acuerdan cuando proponíamos que se pusiera la carretera "¡No!", todos los viejitos, "Nos van a atropellar" [risas]. Nosotros cuando llegamos acá vimos que era lodo todo, gracias a que nosotros, el Telebachillerato lanzó esa iniciativa, es que tenemos ese pedazo [se refiere al tramo que va de la entrada del pueblo hacia la plaza de este que se encuentra pavimentado]. Pero los viejitos tenían miedo de que fuera entrar muy rápido el carro. (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de abril de 2018)

Aunque puede notarse un interés personal por parte de los docentes, se habla de una propuesta que fue llevada a la Asamblea ejidataria de Nuevo Carmen Tonapac. Los profesores se involucraron en una actividad que, en el sentido hegemónico de la educación escolar, no les correspondía, porque creen que es un beneficio para ellos y la comunidad. Lo más importante que puede observarse es la actitud con la que se involucran: no impusieron, aceptaron que había un espacio comunitario donde ellos no eran la máxima autoridad y, sin importar los beneficios que trajera la pavimentación de las calles, dejaban la decisión en manos de los pobladores, para que ellos la analizarán según sus intereses y forma de ver la realidad.

De ahí que en un momento se sienta ese choque entre lo que se convirtió en una necesidad primordial para los profesores y lo que las personas mayores de la comunidad puedan entender como necesidad. Los pobladores, en su cotidianidad, no consideraban que la pavimentación de las calles fuese una problemática. Por su parte, los profesores, a partir de una problemática que puede considerarse personal, como es el mancharse de lodo, reflexionaron el impacto que tendría a nivel social la mejora de las calles, en cuanto calidad de vida y salud. Los docentes dejan de pensar que su papel es dictar las asignaturas del programa de estudio sin ser empáticos con la realidad de los estudiantes y, por ende, de la comunidad:

Eso no lo entendemos, nosotros seguimos inmersos en nuestra actividad, que soy maestro, llego a la escuela, trabajo, pero no entendemos la parte prioritaria, ¿por qué estamos así? [se refiere a la situación social de la comunidad]. Vemos aquí el pueblo empobrecido, vamos a las casas de tierra, de aguilata³¹ lo que decíamos la otra vez,

³¹ Letrinas.

así hacen sus necesidades. Pero es parte de todo esto, ¿de qué sirve que estemos? Pues sí muchas teorías didácticas, mucho trabajo, pero no hemos logrado esa parte. Nosotros también somos parte del juego. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Hay una preocupación auténtica por mejorar la vida de los estudiantes y de la comunidad. Se entiende que el papel de la escuela va más allá del currículo y, en ese mismo tenor, su papel como profesor es el de un transformador:

Creo que como maestros somos también transformadores de esto, dentro del aula tú tienes la posibilidad de llevar a cabo ciertos contenidos donde a tus alumnos los hagas reflexionar y se den cuenta de que hay mucho por hacer. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

El contenido escolar comienza a cobrar un significado social, el docente asume que su tarea es dar información que permita construir un conocimiento para reflexionar la situación actual de la comunidad y, a raíz de ello, hacer algo por modificarla para el bien común. Es un acto político que busca empoderar al estudiante para que este se involucre activamente en los asuntos que le afectan directa e indirectamente, tome iniciativa y participe en su desarrollo:

Lo que sí es cierto, lo he visto con la maestra y yo he tratado de hacerlo, constantemente hacer que el alumno cree conciencia de que puede aspirar a algo mejor. Todo el tiempo lo está haciendo, no está escrito, pero en algunas clases sale, "ustedes tienen derecho de tener una casita, tienen el derecho de tener un trabajo y este gobierno te está coartando ese derecho". Todo el tiempo lo estamos haciendo y yo creo que eso ha hecho que cambie la mentalidad. (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de abril de 2018)

De hecho, la pavimentación no es el único momento en que quisieron ser parte de las decisiones de la comunidad, abandonar la escuela como su espacio exclusivo. En los meses de mayo y junio surgió una polémica en Nuevo Carmen Tonapac, se impuso una especie de multa a las mujeres que se casaran con hombres de otra comunidad: Por la voz de los profesores, algunos estudiantes y una joven habitante de la comunidad, tuve conocimiento

de que se manejaban dos cantidades: \$2,000.00 pesos mexicanos y otra que oscilaba entre los \$30,000.00 y \$40,000.00. El argumento de las autoridades era que los hombres ajenos a la comunidad no querían participar en el trabajo comunitario ni dar las aportaciones económicas en las festividades. Por su parte, un grupo de mujeres de la comunidad sentían que esto era discriminatorio para ellas, cuestionaban por qué los hombres sí podían casarse con mujeres que no fueran de la comunidad y las mujeres no.

Esta situación comunitaria podía decirse que no era problema de la escuela ni de los profesores, pero cuando ellos han asumido que su papel es transformar la realidad hacia relaciones sociales más equitativas, entonces se preocupan por hacer algo que mejore las condiciones de vida, están conscientes de su deber social:

Sí están con esa bronca. Aunque sería sano nosotros hablar con el comisariado, porque están distorsionando, porque unos dicen que son dos mil pesos si traen una pareja de fuera si es hombre [parejas heterosexuales; son 30 mil pesos según información obtenida con una mujer joven de la comunidad]. Si un hombre trae una chica de fuera no hay problema, pero si una chica trae un hombre de fuera, tiene que pagar la entrada de dos mil pesos. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Pero ahí se quejaban, cómo es que las mujeres van a pagar la entrada de su marido, yo de hombre voy a traer a mi mujer y no voy a pagar nada. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

La actividad transformadora del docente es llevada al aula. En el estilo de un profesor práctico observan problemas del contexto sociocultural y político, toman el currículum y lo adaptan para atender dichas problemáticas.

Por otro lado, apuestan por una formación integral, vinculan realidad y currículum, dan énfasis a problemáticas ambientales que se viven en la comunidad, toman responsabilidad de su papel como persona y profesor y realizan actividades de impacto:

Eso fue bonito porque generó un cambio de conducta, de que ven a la basura como un recurso. Y fíjate que por más que les decimos a los chavos que no deben de quemar su basura, que deben de utilizar material para plantas. A veces algunos sí, pero

muchos no quieren entender que eso les va a permitir tener un mejor ambiente ecológico. Entonces esa es nuestra batallita, ahí andamos. Creo que es difícil pero no imposible. (Maestra Paty, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018).

Por ejemplo en mi materia de Ética... en lo personal a mí me gustan que esas actividades sean significativas; que observen qué podemos hacer para mejorar el ambiente... Trato de que la materia sea significativa, por ejemplo, el programa menciona "El ambiente", lo que yo hago con los alumnos es "Hay que recolectar todo el PET que encuentren, aparte de que les va a generar un ingreso [económico], están colaborando a mejorar su comunidad". Algunos chavos ya se acostumbraron, incluso la gente, porque antes decían "Es que se burlan de nosotros, de que estamos recogiendo el PET", "Al contrario, están apoyando con un granito de arena para cambiar esto". (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Tenemos eso de sembrar arbolitos, de reforestar toda el área, incluso tenemos pensando comprar árboles frutales, pero queremos hacer el área mientras estemos en esto, que lo vemos a futuro, que ya no lo vamos a aprovechar nosotros sino otras generaciones, pero es importante para..., desde siempre pienso que si tenemos árboles frutales nos da el beneficio de la sombra, pero nos da también las frutas que puede servir para mitigar el hambre de las familias. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

En este sentido, el currículum se convierte en un pretexto para atender problemáticas ambientales y, por qué no, económicas. Para transformar no basta con observar la realidad, también debe asumirse la responsabilidad de que habitamos este mundo y no podemos dejar la solución en manos de otro. Por ello uno de los profesores alude a una reforestación con beneficios a futuro, tanto para ellos como para los estudiantes; hacer las cosas en un sentido de bien común, donde de manera directa o inmediata no me genera ningún beneficio, sino en el entendido de emprender acciones para el bien de los otros que, en un contexto social, vuelve a mí.

O aún más desinteresado, recolectar el PET para su tratamiento y dejar que los estudiantes y la comunidad sean quienes se beneficien de la actividad económicamente. En este caso, la profesora ha observado dos situaciones, por una parte, el problema de la basura

y la contaminación y, por otro, el que los estudiantes provienen de escasos recursos, entonces les ofrece una actividad escolar de la cual puedan obtener un pequeño recurso económico. Es lo que reiteradamente mencionaban en citas anteriores, hacer que el estudiante entienda su realidad y tenga el poder de transformarla.

Aunque los profesores no están elaborando un currículum nuevo, rompen con la idea que Althusser tiene de los sujetos institucionales. En primer lugar, porque han tomado conciencia acerca de la escuela como espacio hegemónico de dominación y, en segundo lugar, porque asumen la responsabilidad como transformadores de la realidad a través de formas de enseñar más relacionadas con el contexto. No de manera sistemática, pero sí constante, los profesores reflexionan los problemas a los que se enfrentan en su labor y toman decisiones para mejorar su práctica docente en función de las necesidades de sus estudiantes. Buscan, mediante su rol de educador escolar, formar personas que se asuman como actores sociales en la transformación y mejora de su realidad.

4.2.2.1. Sentirse cómodo: actitudes que favorecen el aprendizaje

Giroux (1988) criticará en su libro que las adecuaciones curriculares siguen siendo hegemónicas por autoritarias, es decir, el docente es quien elige lo que es mejor para los otros y lo incluye en el currículum. Creo que afirmar esto es un poco duro para la realidad del Telebachillerato. Para empezar, estamos en un presente donde las escuelas se viven así, faltan interrelaciones más profundas entre los actores y el empoderamiento equitativo de cada uno de ellos en la toma de decisiones de la vida escolar. Por otra parte, las decisiones que toman los profesores surgen de una observación de la realidad, en el caso de los docentes del Telebachillerato núm. 74, tienen entre 11 y 9 años trabajando en la misma escuela y comunidad, las adecuaciones curriculares no son arbitrarias en su totalidad.

Aunado a lo anterior, el interés que persiguen es el bien común, no viven la escuela de una manera autoritaria, prueba de ello son las actitudes que los mismos estudiantes dejaron entrever. Los profesores intentan salir de la educación tradicional y propiciar un trabajo colaborativo que los estudiantes confirman: “Como mencionaba la compañera, la materia que es Historia, trata de hacer exposiciones en parejas o en equipos, de manera que podamos entender el tema. Ella [la maestra] siempre nos ha ayudado que sepamos entender” (Estudiante hombre, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018).

Pero no solo es el permitir el trabajo colaborativo, sino generar la conciencia de la organización social en la búsqueda de mejores condiciones de vida y leer críticamente los contenidos escolares:

Al final se ve común que los pueblos están organizándose [en alusión a la fuerza de la organización social], queriendo parar los megaproyectos, lo ve en Perú, lo ve en otros países. Eso es bueno, lo ve en positivo al menos decir un “no” a toda esa superestructura que nos quieren imponer. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)

Sí. Por ejemplo, ahora que dice Pedro, estábamos trabajando en Estructura [Estructura socioeconómica, es una materia de cuarto semestre], sobre los tipos de gobierno, que investigaran cómo fue Calderón y la verdad que se sorprendieron. "Profe, la verdad que no teníamos información, no había llegado eso; realmente ahora entiendo por qué estamos así", empezaron a hablar de todos, desde López Portillo hasta la fecha [diferentes presidentes de México]. La verdad sí, la información los hace tener una visión diferente, eso también les ha permitido entender porque estamos así. Y es lo que queremos, que sean críticos de su realidad. (Maestra Paty, grupos de discusión, 13 de junio de 2018)

Durante la observación que realicé de las clases fui testigo de que los docentes permiten que los estudiantes aprendan entre ellos. En la clase de matemáticas el docente, en una actividad de resolución de ejercicios matemáticos, formó grupos de trabajo, procuró que en cada grupo hubiera estudiantes con diferente nivel de apropiación del conocimiento. Lave y Wenger (1991) mencionan que en el aprendizaje situado se requiere generar relaciones triádicas: maestros, jóvenes maestros y aprendices (en este caso, los dos últimos son los estudiantes, de acuerdo con el grado de apropiación del contenido escolar). En la actividad de matemáticas se destaca la actitud del docente que cede su papel protagonista y promueve el aprendizaje entre pares, reconociendo con esta acción que todos tenemos la capacidad de producir conocimiento. También acepta que la comunicación entre pares genera un ambiente pertinente para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra actividad que permite el conocimiento situado es la participación individual frente al grupo, la cual es abordada con una actitud colaborativa y no de competencia o “gentil

emulación” (Mesnard, 1959, p. 37), como era el caso de la enseñanza jesuita. Se resuelve el ejercicio de manera individual en el cuaderno y después se invita a la participación voluntaria para escribir la solución en el pizarrón. Cuando la respuesta es correcta, el profesor solicita al estudiante que explique a los demás qué hizo para llegar a ella. Si algún estudiante se equivoca no se permite la burla, sino que se solicita el apoyo de los demás para que ayuden a su compañero o compañera a corregir el error.

En algún momento el profesor elige al joven maestro en términos de Lave y Wenger. Este asume el rol de maestro y explica paso a paso a sus compañeros, quienes le agradecen; la inversión de roles, el ceder la autoridad, es una actitud que no solo favorece el aprendizaje, sino que posibilita pensar en una escuela más participativa. De hecho, los mismos estudiantes manifiestan que los profesores les permiten desempeñar el rol de profesor:

Mi grupo donde yo estoy así es, hay un compañero que la verdad tiene un buen conocimiento, pues a veces le habla al maestro que está cometiendo un error y que lo corrija. Bueno, el maestro no se enoja, porque dice que los maestros pueden aprender de los alumnos. No se enojan los maestros. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

En este mismo tenor, los docentes aceptan cuando han cometido un error de forma a veces cómica. Resolviendo un ejercicio de matemáticas, el profesor se equivocó, los estudiantes lo corrigieron y él respondió sonriendo: “Lo hice a propósito para ver si ponían atención”.

Durante la observación de actividades extraescolares, pude apreciar que los profesores mantienen una actitud de respeto y valoración de las creencias y tradiciones de los estudiantes. Cuando se hizo la presentación de un libro elaborado por los estudiantes, las jóvenes le pidieron a la maestra que usara la vestimenta tradicional como ellas, la profesora accedió pero dijo que no tenía la ropa adecuada, entonces ellas le prestaron algo:

La maestra fue a cambiarse de ropa, se puso la vestimenta tradicional zoque y al conversar con ella sobre el tema, sus actitudes y gestos me hicieron sentir que estaba a gusto y guardaba respeto por las tradiciones de los estudiantes. (Cuaderno de notas, 22 de febrero de 2018)

El mismo día de la presentación del libro, uno de los profesores trabajaba con los jóvenes en la colocación de una lona que sirviera para cubrir del sol a los asistentes. Por su edad, él no podía hacer las mismas maniobras que los estudiantes, pero les iba diciendo cómo hacerlo. Punto aparte de que ellos seguían las instrucciones, también tomaban decisiones acerca de la mejor manera para hacer el trabajo. El diálogo era respetuoso entre docente y estudiantes.

Estas actitudes de respeto, colaboración, trabajo equitativo entre docente-estudiante, aunque no ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje académico, tienen un impacto positivo entre los estudiantes, diría que generan un sentido de pertenencia y comodidad que es llevado al aula:

Pues aquí en el Telebach [telebachillerato] yo me siento cómoda porque son pacientes y te explican bien. Y si tú no entendiste y les preguntas, tienen paciencia y te lo vuelven a explicar. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

El maestro que te hace sobresalir, la manera que busca y se enfoca en que de verdad puedas comprender lo que se está viendo. (Estudiante hombre, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Con el profe Feliciano la materia que me gusta más, por así decirlo, es la de Química, la manera que se toma su tiempo de checar los trabajos y de revisarlo. (Estudiante hombre, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Los estudiantes se sienten cómodos en un ambiente donde son tomados en cuenta, se les explica, se produce un trabajo colaborativo y se valoran sus capacidades. Los maestros propician que el aula, la escuela en sí, sea sentida como un espacio comunitario, no solo de transmisión de contenidos disciplinares, sino de intercambio, de relaciones. Por lo cual, cuando el estudiante es motivado a participar de forma activa y valorado como ser humano, se genera el sentimiento de pertenencia a un grupo, de identidad.

De alguna manera, dentro o fuera del aula, los docentes están generando relaciones positivas. Considero que el aprendizaje escolar depende muchas veces del aspecto humano, el cómo nos relacionamos con el otro y el rol que cada uno tiene es una forma de decolonizar el pensamiento. Son necesarias otras formas de interrelación y de enseñanza que cuestionen

los roles clásicos de la educación hegemónica, donde se repiente la autoridad y el poder de cada persona.

Respecto a las actividades que se planean y las actitudes de los profesores, su práctica docente se encuentra entre la adecuación curricular y el aprendizaje situado. Ni son reproductores totales que posicionan en el centro del proceso educativo el cumplimiento del currículum y del discurso hegemónico, ni están generando discursos contrahegemónicos en comunidad con los estudiantes, padres de familia y pobladores. Sin embargo, se destacan aspectos del aprendizaje situado en la práctica docente: posicionamiento crítico respecto al discurso oficial escolar; preocupación por las necesidades de los estudiantes y la comunidad; afiliación con las minorías; actitudes que favorecen relaciones equitativas y respetuosas, y la propuesta de actividades escolares relacionadas con las problemáticas de los estudiantes y su contexto, entre otros. En este momento, hay una transición, una posibilidad de fisura, una oportunidad para ir hacia una decolonización del pensamiento.

4.3. Espacio contestatario, lo que ya se hace

Si pensamos en la educación obligatoria de México y en sus escuelas como un sistema educativo que responde a ciertos intereses sociales, políticos, económicos y culturales, no podemos negar la idea de que es un aparato ideológico que reproduce un sistema-mundo. Si invertimos un poco la reflexión y pensamos en una escuela específica y cómo esta maquinaria del sistema educativo opera en ella, nos encontraremos con una realidad mucho más compleja: el discurso hegemónico llega hasta los espacios más alejados del centro, pero no con la misma fuerza, además, pasa por muchas interpretaciones hasta llegar a sus usuarios finales (profesores, estudiantes y comunidad).

En este apartado intento mostrar algunas de las prácticas educativas que realizan los profesores del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, quienes de menor a mayor grado, llevan a cabo un aprendizaje situado con intenciones de transformación social y formación de un estudiante crítico, reflexivo y participativo en la vida de la comunidad.

4.3.1. La escuela es un motor de cambio

Como se ha mencionado reiteradamente en este trabajo de investigación, se han retomado dos perspectivas opuestas acerca de la escuela, reproducción o ruptura. Para las

personas que la habitan, definirla resulta una suerte de contradicción a la vez que se suman intereses que quizá no se han abordado en la teoría; al hablar con los estudiantes, una de las jóvenes hizo la siguiente afirmación:

A mí me gusta venir porque los conocimientos que aprendo, cómo enseñan, me gusta. A veces vengo a convivir con mis compañeros y me gusta cotorrear [bromejar] un poco. En casa me aburro mucho, a veces. Y sí, a veces me gusta venir a la escuela, no siempre, pero es obligada. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

La escuela es un espacio para aprender, un lugar para convivir, vamos a ella porque queremos pero, muchas veces, por su obligatoriedad. Y otras tantas ocasiones, la escuela se convierte en un escape, ya sea por aburrimiento en nuestra cotidianidad o para huir unas horas de la realidad en casa. Por ello no basta una escuela donde el profesor dicte una lección que deba ser aprendida, como profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de contribuir a que la escuela suscite interés en el alumnado o que llegue a formar parte de su cotidianidad, de modo que este quiera asistir a ella. Ese es el reto de los profesionales que trabajan en la institución escolar.

Hay, entre los profesores, no solo una visión de formación y mejora individual, sino comunitaria, un principio de reciprocidad, de que la escuela es el medio para generar mejores condiciones para todos:

Es que los jóvenes van a la escuela para mejorar académica y profesionalmente, para cambiar su comunidad. Queremos que vayan a la universidad para mejorar su medio, que hagan algo por su comunidad, que no se queden en la ciudad, que regresen para que sean motor de cambio. (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2019)

La formación académica toma relevancia en la medida que nos permite generar cambios positivos en nuestro entorno, pensarnos como seres sociales que comparten sus conocimientos. De esta manera, asistir a la escuela forma parte del desarrollo individual, pero visto como un bien común, algo que se comparte:

Sabemos que la educación es un factor de cambio y que ese factor de cambio les va a permitir alcanzar otras cuestiones para su vida individual y su ser, porque la clave está en hacer alumnos reflexivos y que no sean apáticos ante las adversidades que se les presenten; sino que tengan la capacidad de luchar, de exigir, incluso. Vuelvo a lo mismo, o sea, hay factores que van a coartar, pero va a depender mucho de nosotros... Y que los aprendizajes no sean memorísticos, sino que sean significativos, que los apliquen en su realidad. (Maestra Paty, grupo de discusión, 23 de marzo de 2018)

Aunque no se niega el programa de estudios y se sigue utilizando como el eje que norma qué enseñar, el contenido curricular pasa a un segundo plano y se pone en primer lugar la reflexión de la realidad:

Siento que vemos en nuestro sistema educativo que todos, de acuerdo a la formación que tenemos, trabajamos en el contenido de las materias pero quizá a veces nos perdemos. Yo me dedico a lo que mencionaba, Química, Biología, claro, lo trato de llevar para que comprenda el alumno para qué va a servir, por ejemplo, para entender qué es la materia y que la materia somos todos. Por ejemplo, qué utiliza el campesino, utiliza insecticidas, ahí está presente la materia y ver que esos productos causan contaminación, causan daño, enfermedades; para poder distinguir que no es el uso masivo, hay que saber seleccionar. Tenemos recursos naturales que debemos aprovechar, los abonos orgánicos, por ahí nos vamos. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

En la materia de Ética y valores creo que es esencial para modificar las conductas de los alumnos en este caso, y hacerlos conscientes; sobre todo, que entendamos que tenemos que luchar por lo que merecemos, y que no podemos estar recibiendo migajas de lo que el gobierno nos quiera dar. Desgraciadamente lo tienes que exigir y ver la manera de cómo organizarlo. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

Las adecuaciones curriculares llevan como trasfondo una postura política de intervención en la realidad. Aunque algunas actividades se quedan en el espacio áulico y la teorización, traer a la escena escolar temas de interés y relevancia cotidiana y dialogar sobre ellos en un sentido formal, reflexivo, de toma de conciencia, hace que los profesores dejen

de ser neutrales y asuman una postura política. La práctica pedagógica adquiere un sentido y significado social y transformador.

Por esta vía, la escuela cobra otro sentido para los estudiantes. Como cualquier otro conocimiento, el escolar solo es relevante en la medida que permite vivir, sea porque aporta algo material o permite tomar conciencia de tu situación:

Por ejemplo, nosotros que ya vamos de salida vemos lo que es Economía, por esa opción de si queremos seguir con una carrera o hacer algo propio. Por ejemplo, yo le decía, para mí no es necesario tener una carrera, sino tomar un curso de lo que es repostería y ya ahí [en Economía] nos enseñan a nosotros cómo empezar nuestra empresa. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018).

Investigadora: Por ejemplo, cuando tengan su familia, ¿cómo les va a servir lo que aprendieron en la escuela?

Estudiante hombre: Sobre el plan de vida de una familia, depende de tu economía, del trabajo que tengas, si tienes la posibilidad de tener de dos a más hijos o simplemente planificar uno o dos. También de los tipos de métodos que puedes tener con tu pareja, aunque estés casado hay que tener ese tipo de cuidado. (Estudiante hombre, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Los profesores del Telebachillerato núm. 74, al reconocer la escuela como un motor de cambio, se ven en la necesidad de ir más allá, incluso conociendo casi de memoria las lecciones del programa de estudio, crean otros caminos para construir un conocimiento apegado con la realidad y necesidades de los estudiantes y de la comunidad. Abren el espacio escolar a actividades donde se involucran actores, en teoría, ajenos, como fue el caso de la actividad del libro de narraciones que se explica más adelante, donde no solo participó el CELALI, también asistieron artistas muralistas para acompañar el evento y donar una de sus obras a la escuela.



Fotografía 4. Mural “Todos somos monstruos”. Autores: Manuel Cantoral Elegantiae Arbiter y Kiki Suarez (retomado de sus perfiles en la red social Facebook).

4.3.2. Aprendizaje situado: "Lo que veo acá y puede ser útil, por eso lo hago"

Las reflexiones pedagógicas y políticas que los profesores realizaron durante los grupos de reflexión se materializan en su práctica frente a grupo. A lo largo de las conversaciones que tuvimos y de la observación, surgieron varios indicios de cómo viven día a día la escuela, para este apartado me centro en la que ellos consideran su mejor práctica, sea por los resultados que han obtenido o por lo placentera que ha resultado.

Como se ha mencionado anteriormente, los profesores de telebachillerato estatal tienen 35 horas frente a grupo, que cubren con diferentes asignaturas de acuerdo con su área de conocimiento de contratación. Dado que los profesores del telebachillerato de Nuevo Carmen Tonapac imparten entre 5-8 asignaturas, se enfocaron en aquella donde ellos se sienten más cómodos, tanto porque es su campo de formación profesional o les gusta más que las otras.

En el caso del profesor de Químico-Biólogo, tomó de referencia la asignatura de Biología I y II, que imparte en 3º y 4º semestre, uno de los temas principales a lo largo del 3º semestre es la materia, su conformación, características, diversidad, etc. Él parte del currículo y diseña la siguiente actividad:

En mi caso, nosotros con los chicos que son de la materia de Biología, yo lo que he tratado de inducirlos, como la escuela es nueva [se refiere a la infraestructura que estaban construyendo] no había vegetación. Al director le dieron un programa de reforestación y aprovechamos para reforestar la vuelta del área escolar.

Platicando con ellos el fenómeno de la fotosíntesis, el papel que juega un árbol en la naturaleza, si es un frutal nos puede proporcionar frutos, sombra; y si es un árbol maderable, a la larga nos proporciona madera pero también oxígeno, como todo lo que es la vegetación.

El terreno de la escuela como es nuevo, está saliendo mucho arbolito de capulín, entonces no los hemos tirado en desorden, así como van saliendo pensar que ese árbol nos va a dar sombra, entonces nos va a servir. El trabajo es cuidarlo, podarlo y darle el cuidado necesario para que crezca bien; ahorita tenemos esa responsabilidad de utilizar eso pero aprovechando la materia.

A veces también acunamos hojas, hacemos que formen composta, ese sería uno de los trabajos. También medimos los capulines, el crecimiento que tiene cada semana, saber qué tanto crece un árbol en 15 días, al mes, y compararlo con otro porque hay otros que su crecimiento es más lento, pero el capulín es uno que en tres años ya es un árbol grande. Pero comparemos con otro que tiene otra fisiología, va más lento su crecimiento, entonces para saber.

También decimos, es común que la gente cuando no llueve le pone sus cubetazos de agua a sus arbolitos, pero lo colocan en lo que llaman el tronco del árbol, sabemos que las raíces absorbentes no están ahí, porque el árbol es grande, entonces ya no están las raíces cerca del tronco sino donde llega el follaje, ahí están las raíces absorbentes. Perdemos agua, perdemos tiempo porque no les va a servir el agua, hay que ponerlo a cierta distancia, a donde cae la sombra de goteo que se llama, donde está la última rama ahí están las raíces que pueden absorber agua, algo práctico.

Esas actividades y tenemos eso de sembrar arbolitos, de reforestar toda el área, incluso tenemos pensando comprar árboles frutales, pero queremos hacer el área mientras estemos en esto, que lo vemos a futuro, que ya no lo vamos a aprovechar nosotros sino otras generaciones pero es importante para, desde siempre pienso que si tenemos árboles frutales nos da el beneficio de la sombra pero nos da también las frutas que puede servir para mitigar el hambre de las familias. ¿Qué pasa? Si observamos muchos árboles de sombra pero nada más, entonces la propuesta es que cambien eso, mejor un árbol frutal que tiene el doble beneficio: la sombra y nos proporciona alimento. Eso también hemos tratado de insistir, esa forma. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

El currículum se va empatando con actividades que resultan en beneficio de la comunidad escolar e intenta que estos conocimientos sean aprovechados por los estudiantes en su vida. Existe una preocupación por hacer de la escuela un lugar de convivencia con la naturaleza. El profesor genera el trabajo colectivo en cuanto a que son los estudiantes quienes se encargan de sembrar, monitorear y cuidar los árboles; aunque es importante hacer mención que los profesores acuden en vacaciones, especialmente si es en el tiempo de seca, a regar los árboles. En este cuidado hacia el entorno natural, también propicia la participación

responsable tanto de estudiantes como de profesores. La actividad pasa de la enseñanza teórica a la praxis.



Fotografía 5. Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”.

Por otra parte, el profesor no es ajeno a la realidad de su contexto. Como se explicó al inicio de este capítulo, la principal actividad económica de Nuevo Carmen Tonapac es la agricultura. Así, al reforestar, el profesor aprovecha el conocimiento que los estudiantes tienen para sembrar y los refuerza con los que él posee como ingeniero agrónomo. Cabe señalar que, en la asignatura de Formación para el trabajo, el profesor también ha iniciado la siembra de hortalizas, con la finalidad de que los estudiantes varíen la siembra de productos que pueden aportarles comida e ingresos económicos al ser vendidos.

Al reconocer que la escuela no siempre es vista por los estudiantes como un espacio para el aprendizaje y el conocimiento, el profesor analiza cómo hacer que los contenidos curriculares sean de provecho para aquellos jóvenes que al terminar el telebachillerato no quieren o no pueden ingresar a la universidad. En la asignatura de Inglés IV, el maestro del perfil de Económico-Administrativo, implementa actividades que desarrollen habilidades laborales en los estudiantes:

Particularmente un ejemplo, no dice en nuestro currículum un caso particular que retomé la semana pasada. Muchos ya no van a seguir estudiando y se van a trabajar a los restaurantes o al malecón [lugar turístico a 10 minutos de la escuela], es una zona muy turística en Chiapa de Corzo, vienen muchos extranjeros. Particularmente, no viene en el programa, pero yo estoy formando a mis alumnos, por ejemplo, en la evaluación de inglés, sobre una situación real en un restaurante. Eso no me dice en ninguna parte en el programa que yo lo haga, pero es parte del currículum oculto, parte de lo que veo acá y puede ser útil al alumno. Por eso hago algunas actividades como esas, que puedan repercutir e incidir en su formación futura, por eso es que lo hice, ahorita ya estoy haciendo otras actividades precisamente por eso. Y eso no viene en ninguna parte, en ninguna parte me lo dice. Sin embargo, mi experiencia, mi visión, me hace hacerlo y eso es parte del currículo oculto de mi práctica docente.

(Maestro Peter, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)

En varios momentos los profesores manifestaron que uno de sus intereses principales, aparte de formar individuos responsables con el desarrollo de su comunidad, era que los jóvenes continuaran sus estudios e ingresaran a la universidad. Sin embargo, como se reconoce en la cita anterior, la situación económica de la comunidad impide que los jóvenes aspiren a la educación universitaria, razón por la cual el profesor de inglés busca actividades que tengan una relación más cercana con la realidad de los estudiantes. Su práctica pedagógica, como se entrevé, se guía por una observación de la realidad, el currículum no se aborda como un documento muerto, cobra vida mediante actividades basadas en un hecho social que involucra a los estudiantes.

Específicamente en esta actividad citada, puede analizarse que el aprendizaje del inglés es una imposición curricular hegemónica, aunque por los procesos translocales de interconexión, se ha convertido en un referente que, de una u otra forma, es cercano al estudiante, relativamente cotidiano. De manera que el aprendizaje situado no es simplemente ir contra todo lo curricular, sino ver en qué medida hay elementos que ya forman parte de los procesos culturales propios y cercanos. Por lo tanto, esos elementos son útiles y necesarios para los estudiantes.

Propiciar actividades donde se aterriza la teoría en una situación real o simulada, ha hecho posible que algunos estudiantes con actitudes negativas hacia la educación escolar se involucren y desarrollen habilidades y aptitudes que quizá ni ellos mismos conocían de sí:

Sí, pero en la actividad de inglés me quedé sorprendido, una pronunciación exacta, los demás leían y él no, parecía que hablaba bien el inglés, con qué fluidez. Este muchacho hubo un tiempo, cuando estaba en primer semestre, que ya prácticamente lo teníamos fuera porque ya no aguantábamos. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

Considero que, en cierta medida, el conocimiento y el aprendizaje son más situados cuanto mayor es el nivel de involucramiento y número de participantes, también influye la relación de la actividad con su contexto sociocultural y si hay un espacio de reflexión del proceso de construcción del conocimiento. Lave y Wenger hablan de ello como la participación y la comunidad de práctica:

El aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos *participación periférica legítima*... Los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad... Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. (Lave y Wenger, 1991, p. 1)

El currículum que debe enseñarse y aprenderse en la escuela no es el fin. El conocimiento académico tiene un valor de uso (Pérez G., 2000), es decir, con base en la observación de la realidad y la identificación de las necesidades de los estudiantes para su desarrollo individual, social y profesional, el currículum adquiere un valor en tanto permite satisfacer esas necesidades (Pérez G., 2007). Por ello el conocimiento académico debe vivirse, dirigirse hacia lo práctico.

En la estrategia pedagógica que implementa la profesora de Ética y valores I, hay una observación de la realidad, se reconoce una problemática social, el currículum se convierte en un medio para atenderla, se genera un ambiente sociocultural de aprendizaje, los estudiantes participan en pareja, la comunidad observa y se involucra en la actividad aportando sus conocimientos y opiniones y, finalmente, se genera un espacio para la reflexión que va más allá del logro académico:

En mi caso, yo trabajo en la materia de Ética, ves que la materia de Ética son muchos conceptos, elementos y tratamos de que se lleven algunas cosas a la práctica. Algo que nos está preocupado es que hoy en día los alumnos, bueno, los jóvenes de manera general, muchos de ellos viven su sexualidad a temprana edad y algunos pues tienen embarazos no deseados. Eso les coarta sus estudios, su vida misma, entonces, un tema que me pareció importante fue sobre los métodos anticonceptivos con los chicos de Ética.

Les pedí que hicieran una maqueta con reciclado, las pastillas por ejemplo con palomitas [de maíz], cada equipo fue explicando el método que correspondía; lo explicaron muy bien, hicieron su dinámica. Pero aparte de eso les pedí que buscaran una pareja y que buscaran un muñeco que pesara aproximadamente tres kilos; me preguntaron que cómo lo iba hacer, les dije que no sabía, algunos me sorprendieron porque cargaba su muñeco y pesaba, les pregunté "¿Qué le hicieron?", le pusieron arena, es decir, buscaron la forma. Les pedí que trajeran su pañalera que llevaba su mamila, su leche y vieras que algunos hasta toallitas húmedas, me sorprendió; bueno, eso fue un periodo de dos semanas. Los chavos cuidaban al bebé, lo cargaban, todo, fue muy estupendo, fue muy bonito observar que los muchachos venían con su muñeco: lo registraron, lo llevaron a vacunación, fue una técnica que en lo personal me dio mucha satisfacción.

Al principio tenían mucho temor, "Profe, se van a burlar de nosotros", "¿Cómo es posible que vamos a hacer eso?", les dije que es algo que sucede, no muy lo querían hacer, incluso en un momento pensé "Tienen razón, no lo vamos a hacer", pero después dije "No, tengo que enfrentar esto". Fue una experiencia bonita porque, algunos, hasta discutieron con su pareja "No me lo quiere cuidar porque dice que es

"hombre", vieron esas cuestiones de las relaciones de pareja, algunos se llevaron muy bien. Al final se aburrieron "Profe ya no quiero estar cargando", les dije "Eso pasa, a los hijos hay que quererlos, cuidarlos, ver dónde los vamos a dejar, no es lo mismo ser estudiante y tener la responsabilidad".

Al final hicimos una pequeña fiestecita porque les pedí que cada acta, hicieron su acta de nacimiento y pagaron 10 pesos, por ejemplo, "¿Por qué tan caro?", "Más caro es cuando van a registrar a su hijo y si no tienen dinero". Y se ven muchas cosas; es la primera vez que lo aplico, pero creo que me dio mucha satisfacción. (Maestra Paty, grupo de discusión, 3 de julio de 2018).

La profesora fundamenta su intervención pedagógica en una situación real, sitúa el aprendizaje. Planea una actividad vivencial para el estudiante, quien se ve involucrado como actor central: debe desarrollar una actividad escolar, el aprendizaje que genere de ella tiene relación con la teoría, en este caso del embarazo adolescente y la planificación familiar y sexual. Pero, en la medida que el estudiante vive la situación, aparecen conflictos que lo conducen al cuestionamiento de su realidad y a la toma de decisiones.

A diferencia de la actividad de inglés que también parte de la simulación, en esta actividad los jóvenes se involucraron al grado de hacer partícipes a su familia y comunidad o estableciendo relaciones sociales más allá de lo académico, tanto de amistad como de pareja:

Ah, bueno, es que en su casa pues era un poco difícil saberlo [si cuidaban al bebé]. Por ejemplo, me comentaba una alumna, de que a veces se llevaba su bebé su hermano "Ahí está tu nieto, mami", le decía a su mamá; dice que sí lo cuidaba porque su hermano también se hizo novio con su pareja. A veces me pregunto, ¿fue favorable? Porque fue tanta la relación y la comunicación que tuvieron entre ellos, que hasta sentimientos surgieron, después no sabemos qué vaya a pasar; pero digo, entro en un conflicto, qué tan bueno, yo la vi buena porque pudieron observar la responsabilidad que es tener un hijo a temprana edad. (Maestra Paty, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

El grado de implicación y responsabilidad fue tanto que permitió a los estudiantes observar problemáticas que, en primera instancia, no eran parte de la actividad; reflexionaron sobre temas del contexto actual, tanto local como global:

Fue tanto el contacto que tuvieron entre ellos porque eran pareja, lo cuidaban, se cansaban "Profe, ¿lo podemos dejar?", "Hay que pagar la guardería, diez pesos", "Profe, ¡es mucho", "Pues en la vida real pagan más caro". Pero hubo bastante convivencia. Algunos, había formado pareja hombre-mujer, pero algunos dijeron que eran hombre-hombre y mujer-mujer, y aceptaron y dijeron: "Pues nosotros somos pareja homosexual". Y ahí surgió otro tema sobre la adopción de los niños. Fueron dándose discursos, pero fue una experiencia muy bonita. Dos semanas.

Hubo una parejita que sí tuvieron ciertas diferencias, que fue Teresa y Rafael. "Profe, es que él dice que no lo va a cuidar", y él muy serio, "Es que yo soy hombre". Como que tiene esa parte de machismo y ella se molestaba, "Pero mire, profe, yo lo tengo que alimentar", se venía a quejar, "Yo lo tengo que cargar... También que lo cargue, también es su hijo". Y la verdad para mí fue muy divertido. Él muy cuadrado [de mentalidad]. (Maestra Paty, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

La enseñanza que parte de casos reales, que conflictúa como expuse anteriormente, también pone de manifiesto la complejidad de la realidad y del conocimiento. Los estudiantes estaban aprendiendo sobre las responsabilidades del embarazo adolescente, como una problemática de la edad que influye en su desarrollo personal y académico. Pero durante el desarrollo de este tema académico en la actividad, fueron "apareciendo" otras problemáticas: la diversidad sexual, los derechos de las personas LGBTTTIQ, la equidad de género, las relaciones humanas. Consciente o inconscientemente, se propició un aprendizaje interdisciplinar, donde cada caso era una situación única con sus problemáticas, decisiones, soluciones e implicaciones. El sentido tradicional y fragmentado del conocimiento escolar es puesto en juicio, ante afirmaciones de que en la escuela se aprende ciencia y no valores, la actividad escolar de la maestra nos enseña que lo uno no puede ir separado de lo otro.



Fotografía 6. Estudiantes de Telebachillerato estatal a la hora de salida.

4.3.2.1. Los estudiantes, su entorno familiar y comunitario

En primer momento, situar el conocimiento y el aprendizaje requiere la tarea de entender quién soy, dónde estoy y con quiénes estoy. Razón por la cual primero intenté mostrar quiénes son los profesores del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, sus creencias y posturas, eso nos da una idea de por qué realizan ciertas actividades en clase. Con la finalidad de tener una visión más amplia de los motivos que subyacen a su práctica pedagógica, considero que es central hablar del conocimiento que los maestros tienen de las personas con las que trabajan, es decir, de los estudiantes, su familia y la comunidad.

De acuerdo con el discurso que se expuso con anterioridad, se reconoce que la escuela tiene un currículum oficial que cumple con ciertos intereses, los del Estado, y que estos pueden no estar centrados en el beneficio de las personas y comunidades. También se reconoce que, como consecuencia de lo anterior, entre el contenido escolar oficial y la realidad del contexto, hay un desfase. Por último, reflexionan que ellos no pueden quedarse pasivos viendo que la escuela no pone atención a la realidad de los jóvenes y que no está contribuyendo a la mejora de la sociedad:

Lo que dicen estos proyectos es que se educa de acuerdo con el sistema, por eso no hay que educar con el material oficial. Lo que creo es que hay que retomar algunos contenidos y aterrizar en las necesidades de la comunidad, buscar un desarrollo social como pueblo. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018)

Entonces, adecuan el currículum bajo el interés de aquello que puede o pretende, transformar la realidad del estudiante. El análisis que realizan acerca de la poca relación entre el currículum y el contexto conlleva otra reflexión: para generar una pedagogía situada, es importante el grado de conocimiento de los estudiantes y su contexto.

La intención de este apartado, por lo tanto, es fundamentar que la elección de práctica docente no cumple únicamente con los intereses de un currículo educativo oficial, sino que este se adecua en función del contexto escolar en que los profesores laboran. Aunque no siempre ocurre así, es importante evidenciar que los intereses que se mueven en la escuela no se centran en reproducir un discurso hegemónico de dominación, muchas veces son intentos por transformar una realidad que se conoce.

Entonces, ¿qué otros intereses se mueven en la escuela? Si hablamos desde los estudiantes, las razones por las que acuden a la institución escolar son muy variadas, no todos buscan ni esperan lo mismo de la escuela:

Por ejemplo, nosotros que ya vamos de salida vemos lo que es la materia de Economía, por esa opción de si queremos seguir con una carrera o hacer algo propio. Por ejemplo, yo le decía, para mí no es necesario tener una carrera, sino tomar un curso de lo que es repostería y ya ahí [en Economía] nos enseñan a nosotros cómo empezar nuestra empresa. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Aparte de lo que ya comentó mi compañera, igual para los que están en primero, tercero o salir, uno se va dando cuenta en qué podría ser mejor, en qué le va gustando más. Ya lo que es de tercero a quinto uno puede tener más noción de decir si quisiera estudiar o no, tener una idea de lo que quisiera hacer. Uno se va dando cuenta. (Estudiante hombre, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

De acuerdo con sus necesidades e intereses, el estudiante va a la escuela para adquirir los conocimientos y los documentos necesarios que le permitan acceder al siguiente nivel educativo. También hay quienes no desean o pueden seguir estudiando, pero van porque quieren aprender algo útil que les permita generar ingresos económicos. Y como dice el joven en la cita anterior, en el espacio escolar pueden conocerse a sí mismos, saber qué les gusta, qué quieren hacer aparte de ir a la escuela o cuando terminen sus estudios.

Por ello, considerar que todos los estudiantes merecen una atención igual, asisten a la escuela por una razón compartida o aprenden al mismo ritmo, sería un grave error. Sin embargo, existen características compartidas con base en el contexto donde vivimos como afirma Giménez (2007, p. 62): “la identidad contiene elementos de lo ‘socialmente compartido’, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo ‘individualmente único’”.

En términos generales, para guiar su actuación pedagógica, los profesores caracterizan a sus estudiantes de la siguiente manera:

Jóvenes en un rango de edad de 14-17 años; ingresan al telebachillerato con carencias académicas, es decir, no poseen conocimiento de ciertos contenidos disciplinares que debieron aprender en el nivel educativo previo; tienen carencias económicas; presentan diversidad en tanto su actitud conformista o activa, valores, aspiraciones, etc. (Cuaderno de notas, 16 de abril de 2019)

Ninguna de sus características es gratuita. Los docentes, consciente o inconscientemente, dan cuenta de cómo el entorno influye en la personalidad de los estudiantes. Algo que en reiteradas ocasiones manifestaron los profesores, es que los jóvenes tienen pocas aspiraciones, se conforman, no quieren salir de su comunidad para ir a estudiar a la universidad o prefieren quedarse en la comunidad trabajando en pequeños comercios, aunque les guste ir a la escuela y aprender³². Ante esto, los profesores relacionan esta actitud con el hecho de “acá hemos visto algunos alumnos relevantes, excepcionales, pero no tiene eso [ambición de continuar estudiando]. Pero no sé si influye el poco apoyo que tienen de su familia” (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de abril de 2018).

El conformismo, visto como pasividad o apatía, se convierte en una característica de la comunidad:

Si comparamos la comunidad con otras comunidades, con la experiencia que hemos tenido en otras comunidades, aquí es la más pasiva. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 16 de abril de 2018)

Y aquí es donde se vuelve interesante el conocimiento del contexto. Como se hizo ver al inicio de este capítulo, los profesores reconocen que los pobladores de Nuevo Carmen Tonapac se sienten como chiapacorceños de segunda o ciudadanos de tercera. Su identidad migrante, la falta de compromiso de las autoridades municipales para con la comunidad y el desprecio que vivieron cuando fueron a solicitar servicios para la población, es algo que los ha marcado.

Aunque es importante destacar que el conformismo del que hablan los profesores no puede tomarse como una generalidad. Hay estudiantes que ven en la educación escolar una

³² Estas opiniones se obtuvieron en los *focus group* con los profesores, de tal manera que para la investigadora el ir a la universidad o trabajar en la comunidad representa la misma validez en tanto es una decisión personal.

oportunidad para mejorar su vida: “Bueno, si seguimos estudiando para tener un trabajo y una mejor calidad de vida” (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018). Esto implica que, en cierto grado, están conscientes de que su condición social puede ser diferente; por lo que, en la escuela, consideran posible construir conocimiento para su vida.

Por otra parte, el entorno familiar es complejo. Aunque existen casos de apatía por parte de los padres de familia que no se involucran en la educación de sus hijos, también se reconoce que esto puede ser influencia del sistema laboral y económico:

En cuanto al ambiente familiar, se perciben hogares donde los padres y madres trabajan y se desvinculan del cuidado de sus hijos (especialmente en casos de madres solteras o padres que laboran fuera de Nuevo Carmen Tonapac); esto puede ser una consecuencia del sistema económico que obliga a los padres a trabajar jornadas largas o fuera de su lugar de residencia para poder obtener los recursos económicos necesarios. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

Otra característica familiar que plantean los profesores y también impacta en la relación escuela-familia, es la transformación actual del modelo tradicional de familia, situación que mencionan los profesores en el siguiente diálogo:

Maestro Feliciano: Hay desintegración.

Maestro Peter: Mamás solteras, familias separadas.

Maestro Feliciano: O el papá no está aquí porque trabaja fuera.

Maestro Peter: Tienen nuevas familias con padrastros, madrastras.

Maestra Paty: Que la mamá los abandonó. (Grupo de discusión, 16 de abril de 2018)

El acompañamiento educativo de los jóvenes por parte de la familia sigue recayendo en la madre quien, como se mencionó anteriormente, en algunos casos trabaja fuera del hogar por las condiciones económicas:

A veces es la madre de familia la que está más interesada. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

Los padres de familia demuestran apatía en el proceso educativo de sus hijos... Son las madres quienes tienen mayor participación, se involucran y comunican más con sus hijos y maestros. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

Estas mismas condiciones económicas y familiares propician que “los chicos tengan problemas en casa y eso es lo que les impide llegar despejados de sus problemas emocionales y económicos, para que lograran poner mayor atención, porque muchas veces está su cuerpo pero su mente en otro mundo” (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018). Las desintegraciones familiares y las condiciones económicas son el motivo por el cual los estudiantes muchas veces faltan a clase:

Nuestros chavos van a trabajar en las vacaciones para tener un recurso, fines de semana trabajan; a veces nos dicen, "Profe, no vamos a poder ir [a clase] porque la señora tal me habló que quiere que trabaje con ella", entonces quieren tener su recurso económico porque quieren ir a la escuela, entonces también le andan buscando. (Maestra Paty, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

También existen casos de alumnos que tienen que trabajar para poder continuar estudiando (principalmente como meseros en la cercana cabecera municipal o cocineras, según sea el caso) y en cuyo caso, necesariamente, debemos tener cierta flexibilidad para apoyarlos. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

El aprendizaje escolar es una actividad que fluctúa entre ser prioridad y pasar a segundo término. Algunos de los estudiantes consideran que al estudiar podrán tener una mejor condición de vida, por ello van al telebachillerato, al no tener dinero tanto para la escuela como para vivir, faltan a clases y van a trabajar. Entonces, el profesor se encuentra con el conflicto de seguir la normatividad o comprender al estudiante y apoyarlo para que continúe su formación escolar.

Por lo observado en la práctica de los profesores del Telebachillerato núm. 74 y la experiencia de otros profesores de la misma opción educativa, la normatividad se hace a un lado. Es decir, el reglamento de faltas es ignorado conforme a un acuerdo entre los docentes y el estudiante. Dicho acuerdo, en términos generales, consiste en que el estudiante obtenga

el permiso para ir a trabajar sin que su inasistencia implique la baja académica, siempre que cumpla con las actividades escolares que los profesores le demanden.

Además de ello, cabe destacar que en la gestión de becas económicas que otorga el gobierno a los estudiantes, el profesor a cargo muestra compromiso para cumplir con los requisitos y que los alumnos puedan obtener el apoyo. Algunas veces ese apoyo va más allá de las responsabilidades administrativas que el cargo demanda, pues el profesor ayuda a llenar el formulario en internet (en el caso de ciertas becas) a los estudiantes que no tienen acceso a la tecnología o no saben usarla.

Estos rasgos sociales que he descrito de manera muy superficial también tienen consecuencias comunitarias como la drogadicción y el alcoholismo. En otro sentido, las costumbres religiosas son un elemento de unidad comunitaria y de arraigo a ciertas formas de pensar que resulta difícil cuestionar, reflexionar o cambiar.

Y con todo ello, existen casos excepcionales o relevantes como los denominan los profesores, jóvenes que quieren trascender incluso cuando su trayectoria escolar no cuenta con las mejores calificaciones o son considerados “buenos alumnos” (en términos de aprender o saber todo lo que se les enseña):

Maestra Paty: Este estudiante se da cuenta de todo lo que su mamá hace, le ha costado, creo que la motivación de él es decir "Ahora me toca a mí sacar a mi madre adelante"...

Maestro Peter: Ese un caso muy sui generis, su mamá es soltera, que llega a ser limpieza a Chiapa y con gran esfuerzo su hijo es el que va a salir de arquitecto ya. Son de las primeras generaciones, son de los primeros frutos que tenemos. Es muy poca la historia de este telebachillerato, pero son de los primeros frutos. (Grupo de discusión, 26 de abril de 2018)

Todos estos motivos son los que los docentes consideran o deberían considerar en sus clases. ¿Qué enseñar cuando los estudiantes no tienen como prioridad el aprendizaje escolar debido a sus condiciones socioeconómicas, comunitarias, familiares e individuales? Es una pregunta compleja que, en cierto grado, los profesores del Telebachillerato núm. 74 han respondido con adecuaciones curriculares más cercanas y útiles para los estudiantes y la

comunidad. Los maestros han tratado de buscar una transformación social que mejore las condiciones de vida tanto de los jóvenes como de sus familias.

Los estudiantes confirman que las actividades escolares diseñadas por los profesores, con base en adecuaciones curriculares situadas, tienen relación o utilidad en su vida personal y comunitaria. En cierta medida, estas actividades tienen la intención de buscar una transformación social:

Por ejemplo, ese proyecto de levantar las botellas, la escuela ayuda a hacer la limpieza de la comunidad [Respecto a la actividad de recolección de PET]. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Porque te das cuenta de que tener un bebé no es nada fácil, requiere mucha responsabilidad [Acerca de la actividad de Ética y valores, relacionada con el embarazo adolescente]. (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Finalmente, contrario a lo que Freire (2005) señala en la relación educador-educando desde una perspectiva bancaria, los profesores del Telebachillerato núm. 74 no están buscando que los estudiantes transformen su mentalidad de oprimidos y se integren a la sociedad. Eso equivaldría a pensar que los problemas de los estudiantes son actitudinales y les pertenecen únicamente a ellos, que las condiciones socioculturales y económicas no influyen, o peor, que resignadamente acepten su condición. En cambio, para estos maestros está claro que son las situaciones sociales las que deben modificarse para generar sociedades más justas y equitativas, que permitan el desarrollo de todas las personas.

Por lo cual, los profesores cuestionan su entorno y a sí mismos. Entienden que los estudiantes no son seres pasivos y en lugar de asumir una relación de opuestos “educador-educando”, juegan constantemente con la inversión de los roles para aprender de los jóvenes y proponer con ellos.

4.3.2.2. Comunicación verdadera

El aprendizaje situado implica conocernos a nosotros mismos, a los otros y a la comunidad, para conformar una comunidad de aprendizaje que involucra a todos los actores,

la escuela se convierte en un espacio de participación social. No basta con conocer el contexto en que nos encontramos, desde nuestro papel de profesores implica permitir que todos participen en condiciones equitativas.

Freire (2005) dirá que la palabra verdadera es aquella que acompaña la reflexión con la práctica, es por tanto una praxis que conlleva la transformación del mundo. En su ímpetu transformador, la palabra requiere de las demás personas, se necesita ser humilde para aceptar que el cambio no depende de un solo hombre o mujer. El diálogo se convierte en el encuentro con el Otro como mi igual.

Una comunicación verdadera significa hablar con apego a la realidad de los actores, generando relaciones horizontales en las que cada actor tenga la misma posibilidad de aportar. Al observar las clases y conforme a lo que los maestros manifestaron en los grupos de reflexión, les gusta que los estudiantes sean propositivos, les permiten expresar sus inquietudes u opiniones y están abiertos a modificar la clase en función de los intereses de los jóvenes. A veces se dificulta lograr un ambiente armónico de comunicación, pero creo que es algo normal, como grupo social vivimos en el conflicto, en los desencuentros que en un primer momento no sabemos manejar.

La observación de la realidad no es suficiente, se complementa con la voz de los actores, los profesores saben que “cada alumno es una historia, no los puedes juzgar por simple apariencia, tienes que aprender a conocerlos, ver qué está pasando” (Maestra Paty, grupo de discusión, 3 de julio de 2018). El ambiente de aprendizaje tiene que construirse de forma que permita a cada uno dar su voz, si no se conoce a los jóvenes, tendemos a ser “muy duros y juzgamos, ya cuando nos dicen le entendemos. Tiene razón según su situación” (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018). El aprendizaje situado requiere espacios de comunicación verdadera.

Cuando cada actor puede expresarse bajo las mismas condiciones y libertad, entonces tiene el poder de cuestionar, de ser crítico y transformar su realidad. Este proceso puede ser doloroso, tanto para quien está aprendiendo a hablar en libertad como para el que ha cedido en busca de una relación más horizontal:

Una cosa que hemos visto nosotros al forjar a nuestros alumnos críticos es que con nosotros se empieza, precisamente, ese cuestionamiento. Hay veces que nos vamos,

por ejemplo, ayer salimos porque fuimos a hacer promoción a otras escuelas. Y nos pregunta: ¿y por qué salió? Es decir, nosotros los primeros en ser cuestionados, pero no nos arrepentimos porque eso es lo que queremos, el cambio que estamos logrando. Desde nuestra trinchera, porque los tres hemos promovido eso, hacerlos más críticos, más reflexivos, más cuestionadores. Pero nosotros somos los primeros objetos del cuestionamiento. (Maestro Peter, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)

Autores como Samaniego (2005), al hablar de un diálogo intercultural o de doble vía, señala que el diálogo como elemento característico de la interculturalidad, significa respeto. Respeto para reconocer la capacidad creadora de ambos interlocutores, respeto en tanto entender las condiciones socioculturales en la que llega cada actor y, por consecuencia, respeto para generar una comunicación equitativa. En este sentido, los profesores, al permitir la voz del estudiante, no solo a nivel de receptor sino de hacedor de currículum junto con él, reconoce al joven como persona que puede hacer. Estar abierto al cuestionamiento, puede interpretarse como reconocer el ser político del estudiante y estimula su participación en la vida escolar.

Esta forma de relacionarse con sus profesores también está presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes se sienten parte activa en la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, el profesor reconoce que en él también hay ignorancia y saberes en el otro actor:

Investigadora: Cuando están en clase, ¿quién es el que enseña?

Estudiante mujer: El maestro y los alumnos.

Investigadora: Explícame, por favor, ¿cómo enseñan los alumnos?

Estudiante mujer: Porque puede ser que el maestro no tenga los datos específicos entonces nosotros complementamos. (Grupo de discusión, 23 de octubre de 2018)

Quizá no todas las actividades académicas generen un grado de implicación profundo de los estudiantes, sin embargo, los mismos jóvenes se reconocen en un papel que va más allá de la recepción, ellos también pueden enseñar, es decir, también tienen algo que aportar a la clase y se les permite. Esto nos da cuenta de que los estudiantes no están en una relación

vertical que los opprime, por el contrario, pueden cuestionar, proponer y, cuando no basta con lo que sabe el profesor, ellos complementan o aportan para enriquecer la clase.

4.3.2.3. Comunidad, la escuela como un espacio abierto

Decolonizar el saber, situarlo, también implica incorporar saberes y actores que no están considerados en el currículo como principales o ni siquiera son mencionados. En el caso del telebachillerato de Nuevo Carmen Tonapac, los profesores describen a la comunidad como pasiva y como si los estudiantes rechazaran rasgos distintivos de su cultura originaria, entre ellos la lengua; atribuyen esta situación al trato inicial que recibieron los pobladores por parte de las autoridades municipales debido a su condición migrante. En febrero de 2018, antes de iniciar la investigación, los docentes me invitaron a participar en la presentación de su folleto titulado *Tzyapyapapä ntä kupkuyomoram ‘Narraciones de nuestros pueblos’*, que en mayo de 2019 fue presentado como libro.

Durante el semestre agosto-diciembre de 2017, el CELALI, del gobierno de Chiapas, a través del Departamento de Investigación de Lenguas y Artes, se acercó a la escuela para solicitarles su participación en un proyecto que tenía como finalidad el fomento de la lengua originaria del pueblo, es decir, el zoque, esta actividad se llevó en conjunto con la materia de Literatura I del 3º semestre.

Haré un pequeño paréntesis, Literatura I, conforme a los planes y programas de la DGB que operan en el Telebachillerato, consiste en conocer qué es literatura, las corrientes literarias, los géneros literarios, centrándose en el narrativo y el lírico (cuento, leyenda, mito, fábula, novela y poesía). Pues bien, la actividad del CELALI que era un taller de creación literaria, podía conjuntarse con el contenido de la asignatura; de hecho, en Literatura I, un contenido principal es la leyenda. En el taller del CELALI, los estudiantes investigaron con sus familiares, leyendas de la región o propias de su cultura, las escribieron en español y en zoque.

Es muy importante resaltar, como manifestaron los docentes posteriormente, que los jóvenes en su mayoría ya no son hablantes de la lengua originaria, al menos no en el espacio escolar. En resumen, hubo apertura por parte de la maestra de Literatura para que su

asignatura hubiera trabajo conjunto con el taller del CELALI, el contenido fue un pretexto para hacer algo diferente.

El evento, entonces, consistía en presentar el folleto titulado *Tzyapyapapä ntä kupkuyomoram* ‘Narraciones de nuestros pueblos’. Este folleto reunía las leyendas escritas por los estudiantes con ayuda de sus familiares y gente del CELALI, era un borrador de lo que posteriormente se convertiría en un libro. Y los autores de ese libro, eran los estudiantes. Durante el programa, los estudiantes leyeron algunas de las leyendas, unos en español y otros en zoque, repito, no todos son hablantes de la lengua originaria o se resisten a hablarla en público o la hablan, pero no saben leerla o escribirla (de ahí también la intención del taller del CELALI).

En la presentación también participó la comunidad, la Junta de Festejos de Nuevo Carmen Tonapac (relacionada con los festejos religiosos) fue invitada a presentar una danza folclórica de la región que, según entiendo, realizan en los festejos de la comunidad. La danza se titula “La niña”, hay una banda tradicional tocando con instrumentos de la región y un grupo de danzantes que simulan ser viejos y mujeres jóvenes, lo curioso es que no participa ninguna mujer, son los mismos muchachos quienes se visten de mujeres.

No es lo mismo decirle al estudiante que si deja de hablar su lengua esta se va a perder, en un sentido romántico y folclorizante. En actividades como la del libro realizado por los estudiantes, la lengua cobra un valor, genera relaciones sociales entre los hablantes, tiene un valor de uso. Permitir que otros actores, institucionales y comunitarios, participen de la construcción del conocimiento lingüístico del zoque y que este, aun no siendo parte del currículo oficial, esté dentro de la escuela, puede generar un mensaje simbólico positivo de reafirmación y valoración de la cultura propia de los estudiantes.

Lo que se pretende a través de la escuela, especialmente lo referente al tipo de estudiantes que buscamos formar, solo puede lograrse poniéndose en práctica bajo cierto marco de referencia que nos permita entender la vida. Cabe señalar que estas adecuaciones a nivel áulico, como un proceso de reflexión personal del profesor entre el currículo a enseñar y la realidad en la que labora, no se quedan en la individualidad.

4.3.3. Compartir experiencias

La escuela como una institución social no es un espacio aislado. De hecho, para romper la visión de que la escuela solo es para el desarrollo del conocimiento científico descontextualizado, es necesario construir lazos de comunicación con otros actores que permitan comprender el papel social de la institución escolar.

Solos, en sus propias reflexiones, los profesores se sienten vulnerables, divididos:

Ahí quería comentar algo que se hacía en el pasado, pero también la reforma nos vino, aparte de dividir, nos vino a limitar el que nos uniéramos y tuviéramos contacto los maestros. Antes de esto, recuerdo que se hacían cursos, y yo llevaba mi experiencia y lo compartía con los compañeros y otros llevaban otras cosas; entre todos salíamos alentados, un cursito de dos días, tres días, en un ciclo escolar eran dos o tres cursitos que íbamos. ¿No sé si todavía alcanzó? (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

El compartir lo que hago con otros y escucharlos genera en los profesores un sentimiento de bienestar, como ellos mismos dicen, los alientan:

Maestro Peter: Siempre estoy aprendiendo, tengo esa apertura a aprender, me gustaría escribir mis experiencias, lo que he analizado.

Maestra Paty: de esto que dice el maestro Pedro, creo que es importante compartir cómo hacemos en el aula, cómo damos clases. (Grupo de discusión, 26 de noviembre de 2019)

Reconocen que en el encuentro con sus iguales pueden formular soluciones a los conflictos que acontecen en el aula. Lo contrario, el aislamiento, significa un retroceso: “Acabó esa interacción que teníamos anteriormente, entonces, íbamos bien, yo siento, ahorita es una caída, aparte que estamos divididos” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018).

Los profesores saben que cambiar el mundo desde la escuela no es una tarea que le es exclusiva al telebachillerato, reconocen que la característica parcelaria de la escuela genera una ruptura. En los documentos se especifica el aprendizaje que alcanzará el estudiante según

su grado académico, aunque en la realidad muchas veces no se cumple. Esto genera que sea necesario una comunicación entre los profesores de diferentes niveles de la misma comunidad, a manera de radiografía de lo que realmente está ocurriendo con el logro de los aprendizajes:

Veo también que preescolar con su nivel, primaria con su nivel, secundaria con su nivel. ¿Qué pasa después cuando llegan los muchachos que no saben leer? No saben leer ni escribir, le echamos la bronca que llega a Telebach, Telesecundaria le echa a la primaria, ¿pero por qué no nos juntamos todos y a ver qué pasa? ¿En qué está fallando? Si tenemos la radiografía de la colonia, ¿por qué no un acercamiento?, pero tiene que también desde el patrón y decir "vamos a acercarnos y decir cómo estamos trabajando o dónde estamos fallando". (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 13 de junio de 2018)

No es solo un problema de comunicación, sino también una posibilidad para romper con la idea escalafonaria del conocimiento. Si el currículum se dejara de estructurar por grados, pensando que de acuerdo con nuestra edad debemos aprender tal o cual cosa, podríamos generar comunidades de aprendizaje conforme a nuestros intereses y desarrollo cognitivo (no pensado desde la edad sino desde la experiencia). Quizá eso facilitaría el aprendizaje.

De la misma manera que se acepta que los proyectos de mejora surgen del encuentro con el Otro, también se admite haber caído en lo que Freire (2005) denominó *palabra inauténtica*, en el decir y no hacer pero asumiendo una postura de autocrítica y compromiso:

Nosotros juzgamos, los de Telesecundaria a la Primaria, y nosotros Telebach a los de Telesecundaria, pero no ha existido de la parte de la institución que norma todo eso de que nos juntemos maestros de todos los niveles y nos pongamos a revisar, pero con un proyecto bien diseñado, con especialistas y todo, para ver qué está sucediendo y no nos tengamos miedo como niveles de enfrentar esa situación y buscar una salida. Nadie se atreve hacerlo. Sabemos que nos culpamos unos a otros pero, ¿quién nos ha sentado para decir vamos a platicarlo? ¿Qué está pasado? (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de abril de 2018)

No solo se mira a los profesores como actores que deben involucrarse en el proceso educativo, se reconoce en los padres y madres de familia un actor central. De manera que cuando se presentan dificultades con los estudiantes se invita a los tutores o familia a participar de la solución:

Cuando tenemos algún problema en la escuela buscamos a los padres de familia y estudiantes, se busca que nos ayuden a solucionar los conflictos de convivencia, por eso tenemos una comunicación constante y cercana con los padres y estudiantes. En ocasiones, los estudiantes nos hacen ver situaciones que no vemos en cuanto a la disciplina. (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018)

La misma naturaleza del telebachillerato como subsistema de escasos recursos económicos y falta de infraestructura, reconoce en los padres de familia un papel importante en el desarrollo de la escuela. El Comité de Padres de Familia es el encargado de administrar el dinero de la escuela y, como en muchos telebachilleratos, son la fuerza social que se mueve para exigir mejores condiciones de infraestructura o colaborar: “Los padres nos han ayudado en la construcción de la escuela, cuando estábamos limpiando el terreno” (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018).

Generar un diálogo verdadero parece posible en este centro escolar, así como con los profesores, es importante propiciar espacios de palabra reflexiva entre niveles educativos, padres de familia y estudiantes, de manera que todos contribuyan de la misma forma en un proyecto educativo común en pro de la comunidad.

4.3.4. Alternativas educativas desde la escuela

A partir del 2013, con la promulgación de la Reforma Educativa de ese año, muchos de los docentes del estado de Chiapas han participado en protestas sociales contra esta ley porque sentían que atentaban contra sus derechos laborales. Esta participación política de los docentes devino en la conformación de un sindicato alternativo, la Asamblea Democrática; aunque la lucha social se orientaba hacia la defensa de los derechos laborales de los profesores, surgió un proceso de reflexión para elaborar un proyecto alternativo de educación con bases en la pedagogía crítica. Para el ciclo escolar 2018-2019, como respuesta al nuevo modelo educativo 2017 de la Reforma de 2013, la Asamblea Democrática y la Coordinadora

Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), concretaron su propuesta pedagógica alternativa, resultado del proceso de formación pedagógico crítico que llevaron con los profesores tanto federales como estatales.

Aunque la propuesta no se ha materializado de forma completa, entre otras situaciones porque falta elaborar material didáctico como libros de texto, aunado a la incertidumbre en el sector educativo a raíz del cambio de gobierno, los docentes del Telebachillerato núm. 74, quienes han participado de forma activa en los movimientos magisteriales, ven en esta propuesta una forma de asumir su responsabilidad en la construcción de una escuela más crítica: “Yo creo que debemos asumir nuestra parte, hacer algo. Por ejemplo, el proyecto alternativo del Democrático... tiene una propuesta... hay proyecto alternativo que la Secretaría lo acepta como oficial, aquí en Chiapas algunas escuelas de básica implementan el del Democrático” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018)

4.4. Oportunidades

En el primer capítulo se presentaron dos posturas sobre la escuela, en la primera es una institución hegemónica y de dominación; en la segunda, al tomar conciencia de lo anterior, la escuela es un espacio de posibilidad que puede generar discursos contrahegemónicos. En la realidad, los discursos escolares oscilan entre una y otra, de acuerdo con la teoría decolonial y la idea de poder heterárquico de Foucault (2000).

Foucault plantea la teoría de que el poder no es algo que nos cae en cascada y nos opprime, tampoco “hay que concebir al individuo como una especie de núcleo elemental, átomo primitivo, materia múltiple e inerte sobre la que se aplica y contra la que golpea el poder, que somete a los individuos o los quiebra” (Foucault, 2000, p. 38). Añade que el poder se ejerce, circula y forma una red, ello implica que todos tenemos poder en el cuerpo, de esta suerte, resulta en palabras del autor “que todos tenemos fascismo en la cabeza”, es decir, no estamos exentos de pensar o tener prácticas de dominación porque nos hemos desarrollado en ese ambiente. Finaliza diciendo que no nos engañemos creyendo que, por circular, el poder es democrático y nos llega a todos por igual.

Aunque la visión de Foucault se centra en el hecho de que el poder opriime, por eso dice que todos tenemos fascismo en la cabeza, considero que también deja abierta una puerta para romper con esta cadena de dominación. Si el poder no nos llega a todos por igual, si podemos notar la desigualdad que se crea entre quienes tienen más poder y los de menos, entonces quizá también tenemos la posibilidad de generar discursos liberadores. Aunque, claro, al liberarnos de un poder de dominación, siempre habrá otro al cual enfrentarse. Tenemos límites.

Mostrar el funcionamiento de una escuela desde su cotidianidad, con su decir y contradecir, tiene la intención de encontrar esas fisuras para reflexionarlas y encontrar caminos contrahegemónicos dentro de la institucionalidad. No puede negarse el marco de acción en el que se inscribe la escuela, sus limitaciones en la generación de discursos otros; sin embargo, aludiendo al hecho de que la institución escolar es la segunda más importante después de la familia, en la que más tiempo pasamos, sería irresponsable no intentar formas diferentes de vivirla.

En los siguientes dos apartados, se reflexiona sobre las áreas de oportunidad de los docentes del Telebachillerato núm. 74, con la intención de fortalecer la práctica docente que realizan.

4.4.1. "La escuela mejora tu condición social"

Desde pequeños se nos ha inculcado la creencia de que la escuela es el único espacio para aprender y, cuanto mayor sea nuestro grado de escolaridad, nuestra posición social mejorará. En resumen, el saber, lo que se supone es el interés de la escuela, es sinónimo de ascensor social. Idea que sigue permeando en la sociedad y los profesores:

La escuela debe servirle a algo para los jóvenes, si vas a la escuela puedes mejorar tu situación social, la escuela nos sirve para conseguir un buen trabajo en relación con quien no va. (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018)

La escuela les permite una movilidad social hacia otra clase. (Maestro Feliciano, 26 de noviembre de 2018)

Y también entre los estudiantes: “Bueno, si seguimos estudiando para tener un trabajo y una mejor calidad de vida” (Estudiante mujer, grupo de discusión, 23 de octubre de 2018). Esta intencionalidad meritocrática de la educación, generada de una forma positiva bajo la creencia y la esperanza de una vida más digna, debe ser analizada en un contexto social, político y económico más amplio.

La idea de la meritocracia y la teoría del capital humano, que se encuentran detrás de la creencia de la educación como un ascensor social, resultan peligrosas cuando se intenta construir discursos escolares liberadores. Por una parte, un mundo globalizado liberal requiere una mano de obra preparada para la producción a gran escala, en esta vía:

La escolarización formal proporciona la formación necesaria para los puestos de trabajo en la sociedad industrial, cubriendo incluso la necesidad cada día mayor de especialización y cualificación para ocupar un puesto de trabajo debido al cambio tecnológico, razón por la que una proporción cada vez mayor de la población permanece cada vez más años en la escuela. (Guerrero en Brunet, 2017, p. 37)

De acuerdo con esta visión del mundo, nos convertimos en capital humano, en un bien, creemos que a mayor formación escolar corresponde un ingreso económico de la misma magnitud y, por lo tanto, una mejor calidad de vida. La relación de la educación y la economía, con base en la teoría del capital humano, considera la creencia de que el trabajo es fuente de riqueza, para obtener un trabajo debemos estar cualificados. Entre algunas medidas para aumentar nuestras cualificaciones y, por tanto, nuestras oportunidades de trabajo, está la educación; en este sentido, debemos invertir tiempo, dinero y esfuerzo, en nuestra educación (Salas, 2007). Nos convertimos en un valor económico para el mercado.

En la observación de la realidad, podemos percatarnos que la educación escolar no brinda, en muchos casos, los conocimientos que se necesitan en la vida laboral. Por lo tanto, podríamos hablar de una mala inversión o, en un sentido menos radical, en una relación inversa entre la escolaridad y las posibilidades de trabajo y riqueza.

Por otra parte, al sistema económico se le olvida decirnos que el mercado depende de la oferta y la demanda, es decir, no todos los que invirtamos tiempo o dinero en nuestra escolarización tendremos acceso a las mismas oportunidades de crecimiento. Tampoco nos

dice que el capital humano es reemplazable, por lo cual, siempre estaremos en esa carrera de la formación escolar y el desempeño laboral.

Por otra parte, la idea de la meritocracia tiende al individualismo y a la justificación de las desigualdades sociales (Brunet, 2017). Al buscar mano de obra preparada, pareciera que las oportunidades de formación se incrementan para todos, la escuela es pública en México, bajo esta idea surge el supuesto de que “todo el que quiere puede” o, peor, “quien vive mal es porque quiere”. En resumen, nos convertimos en una sociedad donde realmente el mercado laboral no tiene oportunidades para todos y nos orilla a la competitividad individual en lugar del bien comunitario.

No es de asombrar que en la escuela se siga reproduciendo la idea de disciplina como equivalente de guardar las órdenes de la autoridad, el acomodo de los estudiantes en filas o la clase expositiva del profesor en muchas ocasiones. También nos encontramos con la permanencia de ideas del tipo “los alumnos no quieren trascender, son conformistas” (Maestro Peter, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018), “hay poca ambición de seguir un camino educativo, de continuar estudiando” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de abril de 2018), cuando el joven no concluye el telebachillerato o prefiere quedarse en la comunidad antes de ir a la universidad.

Es importante reflexionar más sobre la utilidad de la educación escolar. Anteriormente, se ha dicho que los profesores del Telebachillerato núm. 74 se oponen a un sistema económico y social de opresión, de subordinación. Pero atendido a las ideas de Foucault (2000), en nuestros cuerpos también se encuentra una ideología hegemónica de dominación, por ello nos contradecimos aun sin darnos cuenta. De ahí que sea necesario repensar nuestras creencias sobre la escuela y hacia dónde encaminamos nuestra labor docente. Veo en la reflexión una posibilidad de cambio cuando son los profesores los mismos que aceptan:

Y algo que está influyendo también. A veces nos preguntamos, ¿por qué ya no quieren seguir estudiando una carrera? Porque no hay trabajo, un montón, miles de profesionistas; haciendo nada más un recuento de sobrinos, sobrinas, un montón de profesionistas no tienen trabajo. "Tengo un trabajo de cinco mil pesos al menos, pero voy a gastar en pasaje tanto, ya no trabajo, mejor me quedo en mi casa, haciendo

alguna actividad, totalmente ajeno a la escuela". Y eso alienta que la gente no siga estudiando... Pero después se siguió la política, hay escuelas pero no hay trabajo. ¿Qué pasó? El desaliento para seguir estudiando. Al final los mototaxis, los changarros, policías, militares [trabajos que solo requieren de primaria o secundaria]. No hay trabajo, se desalentó, creo que estamos viendo esa etapa, la gente no quiere estudiar, para qué quiere estudiar sino va a tener trabajo. (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

Desde otra perspectiva, Orozco al hablar de las luchas y las resistencias a través de la educación, dice "la escuela como institución no ha dejado de ser valorada por las comunidades rebeldes" (Orozco, 2017, p. 97). Estas comunidades en resistencia que encuentran en la educación una forma de lucha, que han reflexionado y construido alternativas a la educación escolarizada, siguen creyendo en que la escuela posibilita una "mejor" vida.

¿Qué hacer en este sentido, desde la escuela, para romper con la idea de que la institución escolar debe proporcionarnos un bien tangible? Porque, por otra parte, el mundo globalizado a veces nos da chispazos de esperanza, personas que logran ascender social y económicamente a través de la formación escolar. Tal vez nuestra reflexión debería ser más compleja en cuanto analizar comunitariamente qué ocurrió con esas personas para que pudieran modificar su estado social, y no reducirnos a que la educación escolar es la solución única.

4.4.2. Desencuentros

Hay ideas que permanecen y nos hacen dudar, damos la impresión de que nuestro decir y actuar (o viceversa) no están en armonía; al final es que somos seres inacabados, nuestra construcción es permanente, hay creencias que aprendimos de antaño y no hemos puesto a discusión porque nada ni nadie nos ha cuestionado al respecto. Durante los focus group fueron surgiendo algunas posturas que se contradecían con el decir y hacer de los profesores, las retomo en este apartado porque es sano encontrar nuestras áreas de oportunidad, esos espacios que necesitan ser trabajados en comunidad, al menos, para el diálogo.

Respecto a la escuela como aparato ideológico, los profesores dejaron en claro que lo saben pero que buscan otras vías de hacer currículo, enseñar con apego a la realidad. Sin embargo, a pesar de admitir que en el discurso oficial se encuentra una disposición a la subordinación constantemente enuncian la necesidad de tener el material didáctico oficial: “Es necesario recuperar la esencia del Telebachillerato, con las guías y los videos” (Maestro Feliciano, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018).

Incluso cuando se identifican con el pueblo y critican algunas acciones gubernamentales, en ocasiones se sigue teniendo la esperanza de que los cambios vendrán desde las autoridades educativas o de gobierno: “Con el nuevo presidente está haciendo foros de consulta para el nuevo modelo educativo, tengo la esperanza que con el nuevo gobierno todo mejore” (Maestra Paty, grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018).

También tienen claro que la mejoría de su centro escolar, al menos en infraestructura, ha sido resultado de un trabajo colectivo entre comunidad y escuela, sin embargo, apuntan a pequeños conflictos donde se rompe esta armonía:

Ahorita nosotros decimos que se necesita la escuela, no, pero la gente más quiere su camino o su parque. Está bien, pero nosotros decimos que la educación es la que va a hacer el cambio y no, prefieren otras cosas y ahí estamos con lo arcaico, lo atrasado... Con eso luchamos nosotros o contra eso. Eso es nuestro enemigo en nuestra labor docente, las creencias, las costumbres y que están muy apegados, lo que dice el viejito. (Maestro Peter, grupo de discusión, 22 de marzo de 2018)

La religión es un elemento principal de la vida comunitaria, las festividades de San Pedro y la virgen del Carmen son un momento importante de la cotidianidad de los pobladores, siendo las fiestas principales. Esto provoca que, al tocar temas relacionados con la religión dentro del aula, se cree un ambiente de conflicto o choque entre docentes y estudiantes, con el tiempo y un proceso formativo de reflexión, se nota una opinión más abierta de los jóvenes. (Maestro Peter, grupo de discusión, 3 de julio de 2018)

Las mismas creencias o elementos del contexto que los profesores retoman para situar o contextualizar el contenido curricular y darle sentido, en ocasiones son consideradas como

algo negativo. Como ellos mismos dicen, se requiere de tiempos y procesos de reflexión, pero donde se sientan acompañados y toda la comunidad participe. Es el motivo por el que insisto en que la escuela debe abrirse como espacio social.

En resumen, la práctica de los profesores del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” se encuentra entre la adecuación curricular y el aprendizaje situado. Hay un posicionamiento y toma de conciencia de lo que implica el espacio escolar desde el discurso hegemónico, por lo que se generan resistencias y, también, contradicciones. Rompen con el discurso escolar oficial cuando proponen adaptaciones curriculares que busquen la transformación social desde los intereses de los estudiantes y la comunidad. Pero reproducen ideas meritocráticas y del capital humano, especialmente cuando consideran que la escuela es un ascensor social. Por eso, insisto, es importante generar diálogos al interior del Telebachillerato núm. 74 y al exterior, con otros profesores y actores.

La apertura que muestran los maestros a otras formas de hacer escuela, permiten pensar en la posibilidad de generar discursos contrahegemónicos (de hecho, hay atisbos de ello), que se traduzcan en contrainstituciones escolares.

Conclusiones

No se investiga lo que está fuera de nosotros, es decir, situaciones que nos son ajenas o no nos interesan. Como profesora de Telebachillerato estatal, al igual que los profesores con quienes se analizó la escuela como un espacio de posibilidad, me interesaba cuestionar cómo hacemos escuela y construimos otras formas.

Es peligroso tener respuestas esencialistas a ciertas realidades. Para poder estudiar un tema de nuestro interés e intentar comprenderlo en la mayor medida posible, se requiere tener una visión compleja. La teoría es un acercamiento a la realidad, a cierta realidad, una herramienta conceptual que nos permite comprender una situación; pero es necesario que la teoría se resignifique y cuestione cuando es llevada a un contexto diferente al de su origen.

En el caso de esta investigación, cuya base teórica fue la pedagogía crítica y la decolonialidad del saber, se reflexionó la necesidad de situar la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje. La intención era trascender el concepto de adecuaciones curriculares, es decir, cambios que se realizan dentro de lo enmarcado por el currículum oficial. De esta manera, se entendió que el conocimiento y aprendizaje situados son críticos, sociales, históricos, colectivos, analíticos y mueven al cambio con base en las problemáticas y las acciones que proponen las personas implicadas; en resumen, nacen dentro y no fuera. Al hablar de aprendizaje situado en la escuela, el currículum oficial es desplazado para dar paso a una propuesta educativa que surge de común acuerdo entre docentes, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad.

Para llegar a este fin, en el primer capítulo se discutió, teóricamente, la idea de la institución escolar como un aparato ideológico donde se reproduce el discurso oficial o un espacio que posibilita la construcción de discursos contrahegemónicos. En la teoría, fue posible hablar de estas dos ideas como extremos, tomar posición al respecto e históricamente, reconocer elementos de ambas posturas en la educación de México. Conforme las ideas desarrolladas por Giroux (1988), las instituciones del Estado y sus actores tienen la posibilidad de generar constrainstituciones, romper con el discurso reproductor desde dentro. Pero esta forma de hacer escuela requiere una conciencia crítica del profesor, por lo cual se identificaron las características que son necesarias en un profesional crítico o intelectual transformativo.

En el capítulo dos el discurso teórico fue más allá de la escuela. Si la escuela es un espacio social de reproducción, era importante enmarcar por qué se le adjudica esta característica. Por ello se habló de la colonialidad del conocimiento y las alternativas a la educación escolarizada en un sentido moderno-occidental. Dentro de este marco de referencia, la escuela se constituye como una institución donde se enseña el conocimiento reconocido como científico y se margina o desvaloriza formas diferentes de conocer el mundo. Ante esta realidad, se constituyen otras maneras de hacer escuela, algunas fuera de la institucionalidad, en un sentido de ruptura y decolonialidad del conocimiento.

Respecto al proceso metodológico que se describe en el capítulo tres, se resalta que cuando nos acercamos a la realidad con fines académicos para conocer a los actores en su cotidianidad, llevamos creencias e intenciones desde nuestras propias experiencias y lecturas. Puede que estemos en el camino correcto, pero la realidad tiene sus matices, de manera que mi experiencia no es idéntica a otra por más parecida que sea, ni el mundo puede ser interpretado desde los libros. Hay acercamientos, claro, pero cada situación de la vida tiene sus propias características, su tiempo, sus actores, su espacio, su historia... Cuando se investiga, el primer conflicto es la ruptura con uno mismo. Por lo tanto, hice a un lado mis certezas y acepté que mis supuestos sobre el tema de investigación eran eso, supuestos.

Comprendí que la realidad estudiada jamás se ajustaría exactamente a cualquier teoría que hubiese sido formulada desde fuera. Pero si la teoría era un marco de referencia y se valoraba la voz de los colaboradores, se podía cumplir con el propósito de analizar las prácticas pedagógico-culturales de los docentes del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, lo que me llevó a descubrir que estas iban más allá de la educación hegemónica. Conclusión a la que se llegó después de analizar la información recogida en los *focus group*, las observaciones y las anotaciones en el diario de campo.

En el capítulo cuatro, la teoría planteada en los capítulos uno y dos se conjugó con la realidad. A través de las técnicas descritas en el capítulo tres, se obtuvo información que permitió entender la forma en que se hace escuela desde un caso específico. En un primer momento, los profesores se reconocieron como empleados contratados por el Estado cuya función principal es enseñar el currículum oficial. Desde esta perspectiva, las ideas de Althusser (1969) sobre los aparatos ideológicos del Estado tienen sentido: el currículum

escolar se construye desde la hegemonía. Acerca de si se reproduce el discurso oficial, aun cuando los profesores reconocen que esa es su tarea, comienzan a surgir las dudas. Los tres maestros que colaboraron en la investigación enunciaron de forma explícita que reconocían la base estatal de la escuela y los programas de estudio, por lo tanto, estaban conscientes de su papel.

¿Pero qué pasaba cuando se daban cuenta que el currículo escolar no permitía la formación consciente, reflexiva, crítica y política de los estudiantes? ¿Qué hacían ellos ante esta situación? Recuperando sus palabras, asumían su responsabilidad. No podían ignorar que había un choque entre los contenidos escolares y la realidad, y el papel social de la escuela. Por lo cual hacían modificaciones curriculares pensadas desde abajo: a partir de la observación del entorno, las necesidades de los estudiantes y las problemáticas de la comunidad, pensadas desde el micro al macrocontexto. Es decir, realizaban adecuaciones curriculares desde una perspectiva crítica que tendía hacia el aprendizaje situado.

Con base en la información obtenida, considero que Althusser fue demasiado tajante en su momento, cuando afirmó que los aparatos ideológicos reproducen un discurso para mantener los privilegios de las clases dominantes y su orden del mundo. A nivel de estructura, quizás sí, pero en el día a día, cuando las instituciones pasan de ser un ente sin vida y se convierten en espacios habitados por personas, la idea del autor cobra otro matiz. De acuerdo con lo que me enseñaron los profesores del Telebachillerato “Romeo Rincón Castillejos”, ellos tienen, en cierta medida, el poder de modificar el discurso hegemónico.

Cierto es que el Telebachillerato núm. 74 sigue funcionando conforme los planes y programas oficiales y que los profesores podrían optar por realizar adecuaciones a favor del *status quo*, pero en el caso específico de ellos no es así. Recordando lo que apuntaba el profesor Feliciano, el gobierno se debe al pueblo y ellos como trabajadores de gobierno se deben y son pueblo. Al considerar que el pueblo es el grupo dominado, intervienen en el discurso escolar para provocar la transformación del contexto comunitario. No asumen su rol de forma pasiva, por el contrario, accionan desde el aula. No han roto con el currículum, pero van más allá de él, lo cuestionan, en ciertos momentos se alejan de él y generan otros discursos.

Añaden otra cuestión. Quizá no de forma explícita, pero se interpreta que están conscientes del poder político, creativo y transformador de sus estudiantes y de la comunidad donde trabajan. De tal manera que buscan incluir las voces de estudiantes, padres y madre de familia, comunidad, actores externos y otros docentes, en las modificaciones curriculares que realizan. Y cuando ello no es posible, tienen un amplio conocimiento sociocultural de la comunidad y de los estudiantes, para fundamentar que las modificaciones a profundidad realizadas en el currículum no son hechas de forma arbitraria.

En voz de algunos autores (Giroux, 1988; Trillo, 1994; Iglesias, 2011), los profesores que colaboraron en la investigación son profesionales reflexivos y también críticos. Buscan transformar la sociedad desde su rol como docente. Son maestros que, la mayoría de las veces, no enseñan el currículum sin modificarlo, algunas ocasiones lo hacen porque no tienen el material o los recursos, aunque en términos generales, el motivo es su postura política que los ha llevado a cobrar conciencia del compromiso social.

El Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, que no considero sea un caso único, es la muestra de que las instituciones escolares no son simples espacios de reproducción. Tampoco son espacios donde se desarrolle el aprendizaje situado al cien por ciento, porque a diferencia de las escuelas zapatistas o la Unitierra, lo que los profesores del telebachillerato hacen no es una propuesta educativa que nace de la comunidad. Sin embargo, tienen en común con estos espacios educativos, la postura crítica al sistema político, económico y social. Especialmente, se guían por la premisa de que el conocimiento escolar debe servir para la vida: identifican las desigualdades que enfrentan los estudiantes y la comunidad y a través de su práctica docente buscan transformar las condiciones sociales. Adecúan el currículum no para cumplir con él sino para generar una sociedad más justa, aunque lo hacen desde su propia mirada. Por ello están entre una adecuación curricular y el aprendizaje situado.

Respecto a las grandes preguntas en torno a qué es la escuela y cuál es su función, McLaren (2005) responde que es un espacio donde confluyen intereses. Efectivamente creo que es así, el punto es, ¿qué intereses? De nueva cuenta, los críticos de la escuela dejan en claro que es un espacio donde el discurso hegemónico se implanta. El Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” también es un espacio de intereses que conviven de manera

consensuada o conflictiva. Los tres maestros han construido un espacio abierto, donde, como mencioné párrafos anteriores, participan las madres y padres de familia, actores comunitarios, personas externas, estudiantes y profesores. La voz de cada uno es valorada, por lo tanto, si hay intereses en el telebachillerato, son los de estas personas.

Las apuestas políticas transformativas, como cualquier otro proyecto, son perfectibles. En la complejidad e interseccionalidad humana y la vida cotidiana (de la que no puede alejarse la escuela), los profesores, como guías del proceso educativo, se contradicen; por lo cual se comprende que, entre sus exigencias para la mejora de la educación, esté contar con las guías elaboradas por otros, porque de esta manera los estudiantes gastan menos en material didáctico. Pero olvidan lo que ellos mismos cuestionan: las guías, muchas veces, tienen contenidos no relacionados con la realidad social y reproducen modelos de desigualdad social. Como el resto de nosotros, son personas formadas en el sistema-mundo, tienen miedo a lo desconocido. Es lo que apunta Ocaña (2011), cuando menciona que abandonar la seguridad de los libros de texto es una posible consecuencia de la educación tradicional y la falta de confianza en ellos mismos.

No se trata de confort, sino de la incertidumbre, de eso que ellos critican: la escuela en la que hemos sido formados como estudiantes y profesores nos acostumbra a no pensar por nosotros mismos, nos pide respuestas exactas, no nos enseña a actuar frente al fracaso. Por ello es mejor tener el libro de texto. Y, a pesar de ello, debido a la falta del recurso o porque este no tiene relación con la realidad, los maestros se atreven a ensayar otras formas de enseñar, otros contenidos. Son estas situaciones las que nos permiten pensar en la posibilidad de escuelas como contrainstituciones educativas, donde se genere un aprendizaje situado.

Para que eso ocurra es fundamental que el profesor siga reflexionando su práctica docente, especialmente aquella que rompe con el currículum establecido. No es simplemente pensar cómo cumplir con los contenidos escolares cuando no se tiene el libro de texto o el material oficial, es cuestionarse por qué el currículum se establece como tal y qué intereses están implícitos en el discurso institucional. Y, por lo tanto, es la oportunidad de generar, en y para la comunidad, nuevas formas de organizar el saber, es construir un discurso contrahegemónico desde dentro.

Finalmente, retomando una de las preguntas que permean el trabajo, ¿qué es la escuela? Las acciones y actitudes de los profesores del Telebachillerato núm. 74, que se mencionaron en el capítulo cuatro, son indicios para pensar que la escuela no es un simple espacio de reproducción, que existe la posibilidad y atisbos hacia un aprendizaje situado acorde a las necesidades de los estudiantes y con el firme propósito de la transformación social. Los actores de la escuela pueden hacer de ella un espacio contrahegemónico, aunque queda aún camino por recorrer.

En tanto aportación al campo de los Estudios Culturales, la investigación permite analizar la escuela desde una mirada social. Se intenta romper con la idea de que a la institución escolar solo le compete lo que ocurre dentro de ella. Por el contrario, muchos conflictos escolares encontrarían solución al ser analizados desde una perspectiva social, con la inclusión y participación de actores diversos, como la familia, especialistas pedagógicos y psicólogos. Así, la escuela también podría coadyuvar en la resolución de conflictos sociales.

Bajo el supuesto anterior de que la escuela es una extensión de la sociedad, se convierte también en un lugar de lucha por la significación del mundo. Pensar la escuela como un espacio dialéctico conlleva el compromiso de generar conocimiento para construir una sociedad justa, equitativa, reflexiva, con relaciones humanas sanas e interculturales, donde cada persona tenga la oportunidad de una vida digna.

Estoy consciente de que es importante devolver este trabajo a los colaboradores. En primer lugar, por un afán de agradecimiento, mostrar la información es reconocer su aportación en la investigación. En segundo momento, llevar el trabajo de investigación más allá del propósito academicista, implica decolonizar el saber y reconocer que este trabajo no fue construido solo por la investigadora, sino con ayuda de los profesores que viven la realidad y la construyen día a día. En tercer lugar, sin pretensiones de que este trabajo sea la respuesta a los problemas que enfrenta la escuela, llevar el resultado final al lugar donde fue construido podría abrir la posibilidad para ir de la reflexión a la acción y viceversa, en un ciclo de permanente revisión y reinención.

Cuando Enzensberger (2010) cuestiona las teorías de los medios de comunicación masiva acerca del papel pasivo y alienante que adjudican al espectador, no niega que estas tengan algo de verdad; pero creo que su mayor intención es llevarnos hacia la pregunta: ¿qué

pasa con esos espectadores de la televisión que no son manipulados por ella? Pregunta que, llevada al plano de la educación escolar, me permitió problematizar el hecho de que la escuela no es una reproductora total, que se pueden generar otras formas. Para ello es necesario tener actores que se den cuenta de sí y de su realidad, comprometidos con el cambio en favor de la comunidad y, sobre todo, que puedan cuestionar su lugar en el mundo y la forma en que este se constituye.

Vista así, la escuela puede ser dialéctica, un lugar para negociar el orden del mundo y establecer relaciones interculturales donde se dé el mismo valor a todas las formas de ser, estar, conocer y relacionarse con el mundo, siempre que haya respeto hacia las personas y el mundo. Esto no puede hacerse pensando desde fuera, por el contrario, debemos situarnos política, social, cultural y económicamente en el contexto que habitamos, sin perder la relación con los otros mundos.

Referencias

- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Alvarado A., M. (2007, mayo). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n1/v9n1a4.pdf>
- Álvarez G., I. (1992). La descentralización. En G. Guevara Niebla, *La catástrofe silenciosa* (pp. 159-190). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou J., J. L. (2003). Capítulo 4. Métodos básicos. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 103-158). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Amezcuá, M. (2003, diciembre). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257500353_La_entrevista_en_grupo_Caracteristicas_tipos_y_utilidades_en_investigacion_cualitativa
- Argüello P., A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 429-447. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019023>
- Augé, M. (1998). El espacio histórico de la antropología y el tiempo antropológico de la historia. En *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos* (2a., pp. 11-30). Recuperado de https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/aug%C3%A9_marc_-_hacia_una_antropologia_de_los_mundos_contemporaneos.pdf

Bárcena O., F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v31-barcenas/406-pdg-es>

Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 305-331). Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Brunet I., I., y Moral M., D. (2017, diciembre). Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 33-49. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3221/322153762002/322153762002.pdf>

Canales, M., y Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En Delgado y Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Recuperado de

https://www.academia.edu/6055011/CAPITULO_11_GRUPOS_DE_DISCUSI%C3%93N

Castro-Gómez, S. (2005a). I. Lugares de la Ilustración. Discurso colonial y geopolíticas del conocimiento en el Siglo de las Luces. En *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (1a.) (pp. 20-64). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro-Gómez, S. (2005b). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (1a.). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2007, enero-junio). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, (6), 153-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600607.pdf>
- Comandancia General del EZLN. (1993). *Primera declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (DOF 29 de enero de 2016) Artículo 3º [Párr. I, fracc. II]. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016
- Departamento de Educación Terminal y Telebachillerato y Grupo Técnico Pedagógico. (2018, enero). Profesiograma académico para el Telebachillerato en Chiapas.
- Diario Oficial de la Federación. (DOF 19 de enero de 2018). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación de México. (DOF 17 de diciembre de 2015). Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1a.) (pp. 41-54). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNESCO.
- Enzensberger, H. M. (2010). El vacío perfecto. El medio de comunicación «cero» o por qué no tiene sentido atacar a la televisión. En Museu d'Art Contemporani de Barcelona

- (Ed.), *¿Estáis listos para la televisión?* (pp. 10-25). Recuperado de http://www.macba.cat/uploads/20111125/ready4tv_cas.pdf
- Esteva F., G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840005.pdf>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (E. C. Frost, Trad.). Recuperado de https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_palabras_y_las_cosas.pdf
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Argentina: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). Parte I. 1. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (12 reimpresión, pp. 17-40). Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). Cultura e identidades. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (pp. 53-96). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes e Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, C. (2018, 2 de abril). Nuevo Carmen Tonapac, tierra que “olvidó” la mujer que arde. *Ultimátum*. Recuperado de <https://ultimatumchiapas.com/nuevo-carmen-tonapac-tierra-que-olvido-la-mujer-que-arde/>

Gramsci, A. (1949). *La organización de la cultura*. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/01/48-gramsci-los-intelectuales-coleccic3b3n-2.pdf>

Gramsci, A. (1967). La formación de los intelectuales. En Á. González Vega (Trad.), *La formación de los intelectuales* (Grijalbo, pp. 19-36). México.

Gumilla, J. (1745). El Orinoco ilustrado. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/El%20Orinoco%20Ilustrado%20I.pdf>

Habermas, J. (1993). El discurso filosófico de la modernidad (M. Jiménez Redondo, Trad.). Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/habermas-jurgen-el-discurso-filosofico-de-la-modernidad.pdf>

Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.

Hall, E. T. (1990). 3. El vocabulario de la cultura. En *El lenguaje silencioso* (pp. 47-71). México: Patria.

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de los grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iej/v2n5/v2n5a9.pdf>

Haraway, D. (1995). Capítulo 7. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Recuperado de <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>

Hernández, S., y Guevara, C. F. (2018, 19 de marzo). Titulados pero sin trabajo: uno de cada dos desempleados son profesionistas. *El Sol de México*. Recuperado de

<https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/titulados-pero-sin-trabajo-uno-de-cada-dos-desempleados-son-profesionistas-1366690.html>

Hirrt, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-Ciencia Social*, (17), 39-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498709.pdf>

Iglesias S., M. de las M. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una apuesta colaborativa* (Tesis de Maestría). (Recuperado de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015443/015443.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015). Encuesta intercensal 2015. Principales resultados. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentation.pdf

Kant, E. (1985). *Filosofía de la historia*. España: Ediciones F.C.E. España.

Laborda, X. (2006, mayo). Hermeneútica de los lugares: nueve principios y un epílogo. *Urbano*, 2(13), 70-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/198/19813912.pdf>

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas lationamericanas* (1a.) (pp. 11-40). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNESCO.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* (M. Espíndola y C. Alfaro, Trads.). Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

Limón A., F. (2010). *Conocimiento cultura y existencia entre los chuj*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Madrigal F., J. L. (2010). *Educación cósmica del poder de los mayas prehispánicos* (Tesis Doctoral). Universidad Mesoamericana, Chiapas, México.

Manzo, D. (2019, 4 de marzo). Jóvenes crean proyectos para fortalecer la communalidad en zonas marginadas de Oaxaca. *Istmo Press. Agencia de Noticias*. Recuperado de <http://www.istmopress.com.mx/istmo/jovenes-crean-proyectos-para-fortalecer-la-comunalidad-en-zonas-marginadas-de-oaxaca/>

Martínez B., J. (2013, mayo-agosto). Teorías y pedagogías críticas. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 23-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430138003.pdf>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4a edición). Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Mesnard, P. (1959). III. La pedagogía de los jesuitas (1548-1762). En J. Château, *Los grandes pedagogos* (1a electrónica, 2014) (pp. 1-104). México: Fondo de Cultura Económica.

Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas lationamericanas* (1a) (pp. 55-86). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNESCO.

Moreau, J. (1959). I. Platón y la educación (427?-346? a. C.). En J. Château, *Los grandes pedagogos* (1a electrónica, 2014) (pp. 1-33). México: Fondo de Cultura Económica.

Nogales, M. (2014, noviembre, 28). Gustavo Esteva - De la educación alternativa a las alternativas a la educación [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NTi_Ws6MzDk

- Noguera R., C. E. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*, (33), 9-25. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/752/726>
- Núñez H., C. (2004). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. *La piragua. Revista Latinoamericana de educación y política* (21), 11-17. Recuperado de <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto19.pdf>
- Ocaña A., C. (2011). *Alternativas metodológicas en educación infantil: Tejiendo sueños y deseos* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Orozco L., E. (2017). *Lucha, resistencia y educación. Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica y Editorial Itaca.
- Pando, M., y Villaseñor, M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En I. Szasz y S. Lerner (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 225-242). Recuperado de http://sgpwe.itz.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/13_Pando_ModalidadesEnTr.pdf
- Pansza G., M., Pérez J., E. C., y Morán O., P. (1986). Capítulo 1. Sociedad, educación y didáctica. En *Fundamentación de la didáctica* (pp. 49-63). Recuperado de <https://es.slideshare.net/doncellamayra/fundamentacion-de-la-didactica-margarita-pansza>
- Pérez G., Á. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (3a.). Recuperado de http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx.ciiie/files/la%20cultura%20escolar_0.pdf

- Pérez G., Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- Portocarrero, G., y Vich, V. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales, localidades, trayectorias y disputas* (pp. 15-120). Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>
- Preparatoria Comunitaria José Martí. (2019, enero, 23). Caminamos nuestra Historia. [Actualización Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/PrepaComunitariaJM/>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quiijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latonamericanas* (1a) (pp. 201-246). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNESCO.
- Quijano, A., y Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Sciences Journal*, (134), 549-557. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>
- Ramírez, D. E. (2015, abril-junio). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cuadernos EBAPE.BR*, 13(2), 315-331. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cebaape/v13n2/1679-3951-cebaape-13-02-00315.pdf>

Restrepo, E. (2011, enero-junio). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(1), 9-21. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/734/1441>

Ríos, E. (2019, mayo 16). Crece desempleo en México durante primer trimestre de 2019. *El sol de Toluca*. Recuperado de [https://www.elsoldetoluca.com.mx/finanzas/crece-desempleo-en-mexico-durante-primer-trimestre-de-2019-3629173.html#targetText=La%20tasa%20de%20desempleo%20en,Geograf%C3%A1Da%20y%20Estad%C3%ADstica%20\(INEGI\)](https://www.elsoldetoluca.com.mx/finanzas/crece-desempleo-en-mexico-durante-primer-trimestre-de-2019-3629173.html#targetText=La%20tasa%20de%20desempleo%20en,Geograf%C3%A1Da%20y%20Estad%C3%ADstica%20(INEGI)).

Salas V., M. (2007). Capítulo I. El método de la economía de la educación. En *La elaboración del proyecto docente. El método de la economía de la educación y programación de la asignatura* (pp. 17-78). Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=ZLzMUiW4C0wC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=Los+individuos+invierten+en+s%C3%ADmismos+para+conseguir+incrementar+sus+capacidades+productivas+individuales&source=bl&ots=bzqQ7y7ASZ&sig=ACfU3U1UcGCnwKI2iwFUie4CMsoVYsGOSw&hl=es-419&sa=X#v=onepage&q&f=true>

Samaniego S., M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto.* Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cultura/CondicionesMSamaniego.pdf>

Sancho G., J. M., y Martínez P., S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado. El caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, (24), 225-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/408163>

Santiago R., J. A. (2007, enero-junio). Educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas. *Evaluación e Investigación*, 2(1), 42-56. Recuperado de

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24078/articulo4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Saukko, P. (2012). Metodologías para los Estudios Culturales. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa* (pp. 316-340). Barcelona: Gedisa.

Secretaría de Educación Estatal y Departamento de Control Escolar. (2018). Datos estadísticos 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_número_442_establece_SN.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008b). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SN.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008c). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos.* Recuperado de

<http://www.sepbcn.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2016a). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México: Autor.

Secretaría de Gobernación Chiapas. (2006). Decreto por el que se establece el Sistema de Telebachillerato como un Programa Normal de Educación [Decreto]. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/CHIAPAS/Decretos/CHIADEC37.pdf>

Smith, M. (2011). Las ciudades prehispánicas: su traza y su dinámica social. En D. L. Nichols & C. Pool (Eds.), *Historia general ilustrada del Estado de México* (Vol. 2, Etnohistoria) (pp. 369-391). Recuperado de <http://www.public.asu.edu/~mesmith9/1-CompleteSet/MES-11-CiudadesPrehispanicas-EdoMex.pdf>

Sociedad Civil Las Abejas. (s.f.). Historia de Las Abejas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://acteal.blogspot.com/p/historia-de-las-abejas.html>

Soria, S. (2012, junio). Diferencia cultural, tiempo y espacio: notas de y para una investigación en torno a la alteridad indígena. Identidades. *Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia*, 2(2), 1-23. Recuperado de <https://identidadess.files.wordpress.com/2012/06/01-identidades-2-2-2012-soria2.pdf>

Spencer, H. (1891). *La educación: intelectual, moral y física*. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022579/1080022579.PDF>

- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a ed.). Recuperado de <https://ebookcentral--proquest--com.uma.debiblio.com/lib/bibliotecauma-ebooks/reader.action?docID=3217507>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017, marzo 3). *¿Qué es la SEMS?* Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/dgb
- Szurmuk, M., y McKee, I. (2009). Hegemonía. En *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp. 124-130). México: Siglo XXI Editores.
- Trillo A., F. (1994). *El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela.* Recuperado de <http://files.educacion-en-beta.webnode.cl/200000228-de2f4df273/estiloscurriculares.pdf>
- UAM Cuajimalpa Oficial. (2019, febrero, 4). Mesa: Pensamientos Situados [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BjnIOj6Fc5g&t=2s>
- Universidad de la Tierra. (2019, septiembre, 27). Our story. [Actualización Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/unitierraoyaca/>
- Universidad de la Tierra. (s.f.-b). Universidad de la Tierra. Recuperado de <http://unitierraoyax.org/>
- Uscanga R., V. (s.f.). Historicidad del Telebachillerato en Chiapas. *Revista del Instituto de Estudios de Postgrado*, 36-44.
- Walsh, C. (2008, julio-diciembre). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias prolítico-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Zárate R., R. (2003). *La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho* (Tesis de licenciatura). Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo2.pdf

Anexo 1. Guion para grupo de discusión, 22 de marzo de 2018

El primer *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Agencia municipal, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac, que fungen como aula del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Se contó con la presencia de los tres profesores de la escuela y la investigadora.

Presentación

- La investigadora se presentó para generar un ambiente de cordialidad.
- Se explicaron los motivos de la reunión. También se estableció que la información surgida durante los grupos de discusión estaría regulada por las normas éticas de la comunidad científica.
- Los profesores aceptaron la concesión de los derechos de su información para los fines establecidos en la presente investigación.
- Cada uno de ellos se presentó con el nombre que quería usar durante los grupos de discusión, para ser retomado en el análisis de la información.
- Tiempo de duración: 2 horas, 44 minutos y 29 segundos.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no dude en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Para esta primera reunión, se comenzó con la presentación del proyecto de investigación, la postura política, cultural y pedagógica de la investigadora, un breve recorrido histórico de la educación escolar en México y de la conformación del Telebachillerato estatal. Los docentes intervinieron con aportaciones personales a cada uno de los temas.

Se tenían contempladas las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la escuela?

2. ¿Cuál es la función de la escuela?
3. ¿Qué relación tiene la escuela con el Estado?
4. ¿Qué reflexiones podemos hacer acerca del contenido curricular? ¿Lo desarrollamos tal y como viene dado? ¿Realizamos modificaciones?
5. ¿Cómo hacer comunidad desde la escuela?
6. ¿Qué problemáticas de la comunidad pueden ser atendidas desde la escuela?

Agradecimiento por la participación

Se agradeció a cada uno de los docentes por su participación proactiva durante la sesión. Los profesores se mostraron satisfechos y entusiasmados. Se propuso una fecha para la siguiente reunión.

Anexo 2. Guion para grupo de discusión, 16 de abril de 2018

El segundo *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Agencia municipal, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac, que fungen como aula del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Se contó con la presencia de los tres profesores de la escuela y la investigadora.

Presentación

- Se comenzó por un saludo cordial y preguntas sobre su estado de ánimo. Se compartió un sencillo *coffee break* a los profesores.
- Se hizo un pequeño repaso de la sesión anterior, se recordaron los acuerdos que se habían tomado. Los docentes decidieron que el trabajo se centraría en el grupo de primer semestre, aunque eso no excluía a los otros grupos.
- El tema del grupo de discusión se centraría en el estudiante, por lo cual se desarrollaría el perfil de ellos.
- Tiempo de duración: 1 hora, 27 minutos y 1 segundo.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. Seré moderadora de la conversación, haré anotaciones en el pizarrón de ideas que nos sean útiles para construir el perfil del estudiante. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no duden en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Como detonador de la conversación, se observó el video “Neuroplasticidad”, con el fin de identificar que siempre estamos aprendiendo.

Se tenían contempladas las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características tienen nuestros estudiantes? Aspectos académicos, personales, propios de su edad, familiares, económicos, culturales, etc.

2. ¿Qué factores influyen en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes?
3. ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes?
4. ¿Qué características tienen las familias de los estudiantes?
5. ¿Identifican casos positivos de chicos que hayan ido más allá de lo “común”? ¿Qué creen que hizo la diferencia?
6. ¿Qué pasa con los chicos que terminan el telebachillerato y no continúan sus estudios universitarios?
7. ¿Cómo influye la educación escolar en ambos casos?

Agradecimiento por la participación

Se agradeció a cada uno de los docentes por su participación proactiva durante la sesión. Hubo una toma de acuerdo para la próxima sesión y se propuso una fecha para la siguiente reunión.

Anexo 3. Guion para grupo de discusión, 13 de junio de 2018

El tercer *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Agencia municipal, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac, que fungen como aula del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Se contó con la presencia de los tres profesores de la escuela y la investigadora.

Presentación

- Se comenzó por un saludo cordial y preguntas sobre su estado de ánimo. Se compartió un sencillo *coffee break* a los profesores.
- Se hizo un pequeño repaso de la sesión anterior, se recordaron los acuerdos que se habían tomado.
- El tercer tema del grupo de discusión fue el contexto escolar.
- Tiempo de duración: 1 hora, 44 minutos y 42 segundos.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. Seré moderadora de la conversación, haré anotaciones en el pizarrón sobre ideas principales que nos permitan configurar el contexto escolar y la comunidad donde se ubica el centro escolar. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no duden en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Para hablar del contexto escolar se tenía contempladas las siguientes preguntas:

1. Mencione las características del contexto escolar y comunitario. (Culturales, sociales, económicas, políticas, etc.).
2. ¿Qué aspectos del contexto comunitario influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar?
3. ¿Cómo debe ser el ambiente de aprendizaje para motivar la construcción del conocimiento?

En el grupo de discusión surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el perfil de egreso del estudiante al que aspiran como profesores?
- En función de ese perfil de egreso, ¿de qué manera los contenidos disciplinares del currículum oficial coadyuvan para alcanzar el propósito?
- Si ustedes dicen que los programas de estudio “vienen de lejos”, ¿qué temas o medidas realizan en el desarrollo de sus clases para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea acorde con su contexto?

Agradecimiento por la participación

Se agradeció a cada uno de los docentes por sus aportaciones e interés. Se habló de la siguiente sesión, el tema correspondiente y la fecha.

Anexo 4. Guion para grupo de discusión, 3 de julio de 2018

El cuarto *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Agencia municipal, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac, que fungen como aula del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Se contó con la presencia de los tres profesores de la escuela y la investigadora.

Presentación

- Se comenzó por un saludo cordial y preguntas sobre su estado de ánimo. Se compartió un sencillo *coffee break* a los profesores.
- Se hizo un pequeño repaso de la sesión anterior, se recordaron los acuerdos que se habían tomado.
- En la cuarta sesión los profesores compartirían su plan de clase más satisfactori.
- Tiempo de duración: 2 horas, 8 minutos y 13 segundos.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. Seré moderadora de la conversación, haré anotaciones en el pizarrón sobre ideas que nos parezcan relevantes y comunes en cada experiencia narrada. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no duden en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Como primer momento, se compartió el documento realizado por el profesor Peter, en el que se describía el contexto escolar y comunitario y el perfil del estudiante. Los maestros Paty y Feliciano, fortalecieron el documento con algunas aportaciones. Motivo por el cual, se retomaron algunos temas abordados en las sesiones anteriores.

Se tenían contempladas las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál ha sido su mejor clase?
2. ¿Por qué motivos considera que fue la mejor?

3. Describa el desarrollo de esa clase.
4. ¿Cómo se involucró el estudiante?
5. Después de escuchar a sus compañeros, ¿podría hacerle una sugerencia?

Agradecimiento por la participación

Se agradeció a cada uno de los docentes por su participación. Ellos mostraron entusiasmo. Se tomó el acuerdo para el *focus group* con los estudiantes y se propuso la fecha para llevarlo a cabo.

Anexo 5. Guion para grupo de discusión con estudiantes, 9 de octubre de 2018

El cuarto *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Agencia municipal, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac, que fungen como aula del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”. Se contó con la presencia de estudiantes que fueron seleccionados por los profesores y la investigadora.

Participaron 14 estudiantes: 12 mujeres y 2 hombres. Por grado: primer semestre, 4 estudiantes; tercer semestre, 4, y quinto semestre, 6 (3 del área de Químico-Biológico y 3 de Económico-Administrativo).

Presentación:

- Al inicio se dio la bienvenida y saludo a los estudiantes.
- Se agradeció por su asistencia y participación.
- Se explicaron los motivos de la reunión. También se estableció que la información surgida estaría regula por las normas éticas de la comunidad científica.
- Los estudiantes aceptaron la concesión de los derechos de su información para los fines establecidos en la presente investigación.
- En general, se les explicó que el tema era conocer cómo eran sus clases en el telebachillerato.
- Tiempo de duración: 52 minutos y 26 segundos.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Nos sentemos en círculo para vernos y escucharnos al mismo tiempo, por favor. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. No hay respuestas incorrectas, no es una evaluación o algo que los perjudique a ustedes o a sus profesores, siéntanse en libertad de compartir su experiencia como estudiantes. Seré moderadora de la conversación. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no duden en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Se contemplaron las siguientes preguntas, organizadas en las categorías propuestas.

Escuela:

1. ¿Consideran que los aprendizajes de la escuela les sirven en la vida?
2. ¿En la escuela aplican conocimientos de su vida cotidiana?
3. ¿Las actividades de la escuela se relacionan con otras actividades que realizan en la comunidad?

Planeación:

4. ¿Sus maestros siguen una planeación cuando imparten la clase?
5. ¿Al inicio del semestre o de cada clase, ustedes conocen las actividades que realizarán y el propósito?
6. ¿Le encuentran algún sentido o utilidad a las actividades que realizan en la escuela?

Maestro:

7. ¿Los maestros involucran conocimientos de su (estudiantes) vida cuando dan clases?
8. Al inicio o durante el semestre, ¿el maestro se interesa por sus inquietudes, necesidades, etc.?
9. ¿El maestro les permite vincular su vida cotidiana con los temas que aprenden en clase?

Aprendizaje/conocimiento:

10. En las actividades que desarrolla el docente, ¿cómo se construye el conocimiento, todos participan o solo le corresponde al docente y ustedes son receptores pasivos?
11. ¿Qué conocimientos consideran más importantes lo de casa, de la comunidad, de sus amigos o de la escuela?

Anexo 6. Guía de observación para las clases, 11 de noviembre de 2018

Lugar: Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, nuevas instalaciones.

Fecha: 11 de noviembre de 2018

Grupos: -

Maestro: -

Se consideraron las siguientes preguntas guías para la observación de cada clase.

1. ¿El docente elabora una planeación didáctica?
2. ¿Qué enfoque pedagógico sigue el docente en su planeación didáctica? En caso de no existir una planeación sistematizada, ¿en las actividades que realiza?
3. En la planeación (entiéndase sistematizada o no), ¿el docente considera aspectos del contexto comunitario y/o escolar?
4. ¿De qué manera el docente realiza un diagnóstico de sus estudiantes?
5. ¿El docente planea conforme a las características y necesidades de sus estudiantes?
6. ¿Las estrategias/actividades planeadas permiten una construcción del conocimiento en comunidad?
7. ¿Las estrategias/actividades planeadas propician una relación horizontal entre maestro-estudiante?
8. Con base en las estrategias/actividades planeadas, ¿el docente involucra al estudiante como un receptor pasivo o participativo? Si es participativo, ¿lo invita a la reflexión?
9. ¿El docente incorpora conocimientos que no son parte del currículo oficial?
10. ¿Qué actitud asume el docente frente a conocimientos “no oficiales”?
11. En caso de mencionarse, ¿qué actitud asume el docente frente a las representaciones de la comunidad?
12. En caso de mencionarse, ¿qué actitud asume el estudiante frente a las representaciones de su comunidad?

Anexo 7. Guion para grupo de discusión, 26 de noviembre de 2018

El quinto *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones nuevas del Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”, de la comunidad Nuevo Carmen Tonapac. Se contó con la presencia de los tres profesores de la escuela y la investigadora.

Presentación

- Se comenzó por un saludo cordial y preguntas sobre su estado de ánimo. Se compartió un sencillo *coffee break* a los profesores.
- Se agradeció por el espacio y el tiempo brindado para las observaciones de las clases y el grupo de discusión con los estudiantes.
- El tema de la última sesión fue la reflexión del proceso de investigación vivido.
- Tiempo de duración: 1 hora y 30 minutos, aproximadamente.

Explicación introductoria para la sesión del grupo

La entrevista será grabada. Para generar armonía en el grupo, por favor solicite la palabra levantando la mano y respetando el turno de cada persona. En esta ocasión, los cuatro nos sentaremos en círculo para generar una conversación cara a cara. El material de apoyo será una libreta y un lapicero en caso de necesitarse. Si tienen dudas ahora o durante el desarrollo de la sesión, no duden en preguntar.

Preguntas. Guion/categorías

Se tenían contempladas las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sintieron durante los grupos de discusión y la observación de sus clases?
2. ¿Qué ideas y sensaciones tienen respecto a los programas de estudio y la relación con Secretaría de Educación?
3. ¿Creen que la escuela solo reproduce discursos oficiales a través del currículum escolar?
4. ¿Cómo median entre el currículum oficial y su realidad escolar?

5. ¿Los estudiantes realizan propuestas de mejora de las clases?
6. ¿Cómo participan los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
7. ¿Estarían dispuestos a participar en la construcción de una propuesta educativa contextualizada?

Agradecimiento por la participación

Se agradeció a cada uno de los docentes por su participación. En general, ellos expresaron que se sintieron bien durante el proceso de investigación. Se hizo de su conocimiento que, al finalizar la tesis, se les proporcionaría una copia como agradecimiento a su participación.

Figuras y tablas

Figura 1. Taxonomía de las razas de acuerdo a origen étnico, de José Gumilla (1745).	61
.....
Tabla 1. Primera categorización .	124
Tabla 2. Segunda categorización .	127
Tabla 3. Categorización final	128
Fotografía 1. Parque central de Nuevo Carmen Tonapac	135
Fotografía 2. Telebachillerato num. 74 “Romeo Rincón Castillejos” ubicado en la Agencia municipal y la Casa ejidal de Nuevo Carmen Tonapac	143
Fotografía 3. Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos” construido en 2018 ..	145
Fotografía 4. Mural “Todos somos monstruos” .	163
Fotografía 5. Telebachillerato núm. 74 “Romeo Rincón Castillejos”	166
Fotografía 5. Estudiantes de Telebachillerato estatal a la hora de salida	172

Abreviaturas

CNI: Congreso Nacional Indígena.

COBAO: Colegio de Bachilleres de Oaxaca.

DGB: Dirección General de Bachillerato, “es una instancia gubernamental, dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada de coordinar el trabajo y las actividades de las instituciones educativas que brindan el plan de estudios del Bachillerato General” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017).

EMS: Educación Media Superior, que comprende el nivel de bachillerato, sus equivalentes y la educación profesional que no requiere bachillerato.

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

MAREZ: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas.

MCC: Marco Curricular Común, articula las ofertas del nivel medio superior en competencias genéricas, competencias disciplinares comunes a todas las ofertas, además de competencias profesionales, propias de cada oferta educativa.

PREFECO'S: Preparatorias Federales por Cooperación.

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente en Educación Media Superior.

RIEMS: Reforma Integral de Educación Media Superior, por la que se establece una educación por competencias en el nivel medio superior, validando la diversidad de programas de estudio y ofertas académicas del nivel, pero articuladas en un MCC.

RVOE: Reconocimiento de Validez Oficial de Estudio.

SE: Secretaría de Educación (estatal)

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

UNICEF: (por sus siglas en inglés, United Nations International Children's Emergency Fund)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

UNITIERRA: Universidad de la Tierra.