

SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA REGIONAL Y EL PATRIMONIO
CULTURAL DE CHIAPAS DE LOS PROFESORES
QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA ESTATAL:
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LAS
ESCUELAS SECUNDARIAS DE SAN CRISTOBAL
DE LAS CASAS.

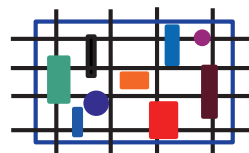
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:
MARCO ANTONIO SÁNCHEZ DAZA

DIRECTOR DE TESIS
DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ

CO-DIRECTOR DE TESIS
JOAN PAGÈS BLANCH

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
ABRIL DE 2015



Doctorado en
Estudios
Regionales

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido como becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número de registro 267809, inscrito en el Doctorado en Estudios Regionales, programa educativo reconocido en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en México.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 04 de Marzo de 2015.

Oficio No. CIP/103/2015.

C. MARCO ANTONIO SANCHEZ DAZA

Promoción: CUARTA

Matrícula: 12162017

Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

Presente.

"SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL Y EL PATRIMONIO CULTURAL DE CHIAPAS DE LOS PROFESORES QUE IMPARTEN A LA ASIGNATURA ESTATAL: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIA DE SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS".

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

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

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director



Vo. Bo.

Dra. Nancy Leticia He...
Coordinadora del Doctorado
Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/NLHR/mcmd*

Muchas gracias

Alfredo & Isabel
SÁNCHEZ SEPÚLVEDA † DAZA GONZÁLEZ

POR MOSTRARME CON GRATITUD EL
ESFUERZO DEL TRABAJO, LA PASIÓN Y LA
ESPERANZA SIEMPRE JUNTO A OTROS



A mis hermanitos
**Oscar †, Germán
Arturo & Alfredo**
LA VOZ DE NOS-SUS HISTORIAS
ESTUVO EN CADA ESTACIÓN



MI RECONOCIMIENTO A
Dr. Juan Carlos Cabrera †
Dra. Leticia Pons Bonals
Dra. Ma. Luisa Trejo Sirvent
Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes



Marco Vinicio Herrera Castañeda
Ma. Teresa Alfaro Castellanos
Jorge Chamusca Martínez Chorch
GRACIAS DINOS POR SU APOYO



Carlos Martínez Suárez
Oscar Oliva Ruíz
Enrique Pérez López
Rodolfo Reyes Cortés

POR LOS AÑOS DE ACERCAMIENTO
A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Magnolia Saraí Osorio García
ISABEL SARAÍ & LUIS ANTONIO

— SÁNCHEZ OSORIO —

Lidia Txchel & Oscar Uriel

— SÁNCHEZ RUÍZ —

Mía Isabella Sánchez Díaz

Sheyla Denisse Díaz Angel

SIN SU COMPRENSIÓN Y CARIÑO
NO HUBIERA SIDO POSIBLE



DR. DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ
DR. JOAN PAGÉS BLANCH

SU SABIA Y PRUDENTE ORIENTACIÓN
FUE DECISIVA



Profesores de la AE
de San Cristóbal

SÓLO A PARTIR DE SUS VIVENCIAS
SE PUDO CONSTRUIR



A MIS MAESTROS DE HISTORIA
Y SU ENSEÑANZA

DRA. BELINDA ARTEAGA
MTRO. SIDDHARTA CAMARGO
..... LA CONEHI



Ma. Magdalena Gómez Sautz
RENE ARMANDO CANCINO ALHOR
Cynthia Lisset Chacón Gutiérrez

COMPañEROS DE APRENDIZAJES

ÍNDICE

Introducción	9
Antecedentes.....	17
La enseñanza de la historia.....	17
La enseñanza de la historia, la identidad nacional y el Estado-nación	25
Problematización y planteamiento del problema	35
Capítulo 1. La enseñanza de la historia regional en un contexto de globalización y pluriculturalidad.....	43
1.1 Globalización, modernidad y educación.....	43
1.2. Chiapas, modernidad, educación y diversidad.....	52
1.3. Chiapas: escuela e ¿interculturalidad?.....	56
1.4. San Cristóbal. Cambios y permanencias	61
Capítulo 2. Metodología de la investigación.....	65
2.1. Los actores sociales.....	65
2.2. Problemáticas y escenarios	67
2.3 Perspectiva metodológica interpretativa	81
2.4 Métodos cuantitativos-cualitativos	89
2.5 Del grupo focal y las entrevistas.....	91
2.6 Criterios de selección para las entrevistas	94
Capítulo 3. La región.....	97
3.1 La región de los Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas	98
3.2 Indicadores significativos de la región Altos-San Cristóbal de Las Casas.....	119
3.3 La región educativa Altos sede SCLC	139
3.4 El municipio de San Cristóbal de Las Casas. Región sede.....	147
Capítulo 4: Fundamentación teórica acerca del sentido y significado de la acción social, la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural	155
4.1. El sentido de la acción social	155
4.1.1. Los caminos de la interpretación	156
4.1.2. La comprensión, el lenguaje, la historicidad y el significado	160
4.1.3 Estructuras, motivos y acción social	163
4.1.4. Estructuras, formas simbólicas de representación y sentido de la acción: la coyuntura	168
4.2 El sentido de la historia y su enseñanza	178
4.3 Teorías y programas de investigación en el campo de la historia	186
4.4 Patrimonio cultural. Conceptos y problemáticas.....	197
4.4.1. La cultura	197
4.4.2 Identidad cultural y diversidad cultural	201

Capítulo 5. El discurso institucional a través de sus documentos	209
5.1 El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y sus sentidos para la enseñanza de la historia	211
5.2 El sentido de la historia a través de un debate nacional	216
5.3 Las reformas, los acuerdos, los programas	223
5.4 Los libros de texto	236
5.4 Patrimonio cultural. Marco institucional y problemáticas	240
Capítulo 6. Sentidos y significados construidos por los profesores de la AE a partir de sus experiencias docentes en un contexto de globalización y pluriculturalidad en SCLC	249
6.1. Experiencia vivida	251
6.1.1. Experiencia laboral	252
6.1.2. Experiencia docente	257
6.2. Lo institucional: los programas, los libros de textos	265
6.2.1. Las variaciones de la AE	265
6.2.2. Alternativas, búsquedas y decisiones	279
6.2.3. Los contenidos realmente impartidos	284
6.2.4. Los libros de texto	290
6.3. Contexto sociocultural	299
6.3.1 Situación sociocultural de los alumnos	299
6.3.2. Disposición y uso de medios electrónicos	306
6.4. Globalización en SCLC	314
6.4.1. La invasión cultural de los medios	315
6.4.2 Globalización, migración y búsqueda de identidades	324
6.4.3. Globalización, consumo y sentido de lo efímero en SCLC	327
6.4.5. Globalización y cambios en el paisaje urbano	332
6.4.6 La invasión de los nuevos giros comerciales en SCLC	335
6.5. Pluriculturalidad	336
6.5.1. Encuentros y desencuentros en escuelas pluriculturales	337
6.5.2. Las lenguas en la escuela de una sola lengua	342
6.6. El enfoque de la historia, el PC y la identidad	344
6.6.1. El enfoque de la historia y la identidad	344
6.6.2. Patrimonio Cultural e identidad	352
6.7. Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas	356
6.7.1. La identidad o pertenencia	357
6.7.2. El rescate	362
6.7.3 El desarrollo desde la enseñanza de la HR y el PC	365
6.7.4. La importancia del conocimiento ¿historia para qué?	368
Conclusiones	373
Bibliografía	385
Anexos	407

Introducción

El tema de la presente investigación se denomina: *Sentidos de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas de los profesores que imparten la Asignatura Estatal: encuentros y desencuentros en las escuelas secundarias de San Cristóbal de Las Casas.*

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

Esta situación adquiere un significado mayor si pensamos en el contexto en el que se genera, en las múltiples dimensiones y tensiones adquiridas en una localidad pluricultural como lo es el municipio de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) con amplios antecedentes históricos acumulados de colonización y subordinación -manifiestos aún en ciertos rasgos, imaginarios y relaciones sociales-; inmerso en una creciente diversidad lingüística y poblacional resultado de migraciones masivas e individuales acentuadas en los últimos 30 años; una marginalidad extrema entre la población indígena residente en la periferia y la llegada de nuevas inversiones, medios y tendencias globalizadoras que le han dado un cambio no sólo al paisaje urbano y rural sino también a las relaciones y formas de convivencia, empleo y mercado.

En este contexto la pregunta es ¿historia para qué? Pero además se trata de la historia regional (HR), de la controversial historia de Chiapas y de su patrimonio cultural (PC). ¿Para qué sirve?, ¿para qué enseñan historia los profesores de secundaria? Dada la importancia atribuida a esta asignatura para desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional: ¿cuál es el sentido de enseñar la historia de Chiapas? ¿Qué sentido le dan los profesores en sus contextos y situaciones locales?

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

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

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

La enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural en las escuelas secundarias de Chiapas viene implementándose a través de una serie de planes, programas, reformas y lineamientos institucionales decididos desde la administración educativa central, para desarrollarse en las distintas regiones de la entidad con los obstáculos, desafíos y carencias propio de los procesos educativos locales.

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

En Chiapas la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural alcanza una experiencia de varias décadas, si se piensa en la formación gene-

rada desde mediados del siglo XX en la educación básica y la recibida a través de narraciones mestizas expresadas especialmente en *Los cuentos del abuelo*.

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

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

Desde la institucionalidad, distintas son las reformas adoptadas en los últimos 20 años en la escuela secundaria que incluyen a la historia nacional y a la asignatura estatal, entre ellos son varios los acuerdos, normas, planes, programas y lineamientos establecidos desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, hasta la actualidad, que buscan a nivel federal darle cauce, sentido y significado a la asignatura de historia y su enseñanza en la escuela secundaria, a partir de lo cual se establecen los lineamientos y criterios generales de la AE, es decir, de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas.

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

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

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

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

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

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

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

¹ “Resulta significativo que los esfuerzos de las autoridades educativas por implantar una educación intercultural se hayan concentrado en los pueblos de indios, que llevan siglos practicando la intercultural-

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

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

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

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

Los profesores de asignatura estatal podrían compartir un *habitus* que los caracteriza (Bourdieu, 1998), al compartir creencias, saberes, lógicas, esquemas, aprioris, observaciones visuales, métodos de trabajo, materiales, lecturas, estilos que unen sus prácticas y bienes; creados y recreados; pro-

lidad como estrategia de supervivencia. Por el contrario, las intervenciones en las escuelas no indígenas han sido mínimas, a pesar de constituir los espacios educativos que más lo necesitan. Los maestros y los alumnos mestizos identifican por lo general la realidad indígena con la pobreza y la ignorancia; muy rara vez conocen su historia, su cultura y su lengua.” (Dosil, 2010: 79).

ducidos y reproducidos; estructurados y estructurantes de nuevas realidades en la vida diaria de la escuela y la docencia.

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

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

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

En los Antecedentes hacemos un breve recorrido en torno a las aportaciones generadas en el campo de la enseñanza de la historia de autores nacionales e internacionales, particularmente españoles y anglosajones, en la mira de ubicar nuevas perspectivas y lecturas de esta problemática de la educación histórica en sus diferentes ángulos, enfoques y metodologías. En este camino abrimos una reflexión acerca de las contribuciones que vienen registrándose alrededor del papel de la escuela en la formación del estado nación, como proyecto de la modernidad y la construcción de la identidad nacional homogénea, subordinada a criterios ideológicos, que en las condiciones actuales de diversidad creciente manifiesta su tendencia política y agotamiento, junto a la propuesta de la historia romántica y positiva, de los grandes personajes. Finalmente planteamos el proceso de nuestra problematización, para llegar a las preguntas centrales y a los objetivos de la presente investigación.

En el primer capítulo presentamos una reflexión sobre el contexto de la globalización cuyas características, objetos, relaciones y dinámicas subsumen las antiguas relaciones locales y ponen de manifiesto nuevas formas de relación e interdependencia bajo la lógica del libre mercado con un aumento acelerado de las desigualdades, la alienación y la alta concentración de capital. La sobre-conomización conlleva tendencias de homogeneización no solo de patrones productivos y de consumo, sino también de la cultura. Esta situación adquiere mayor relevancia al emparentarse con los proyectos de la modernidad y educación homogénea impuestos desde el

centro, las características pluriculturales de la región marcadas por históricas relaciones de subordinación y marginación, los cambios generados en las últimas décadas por las corrientes migratorias a SCLC y la emergencia de múltiples religiones. SCLC aparece como un centro cosmopolita, con todos los problemas que ello conlleva.

En el segundo capítulo discutimos la metodología seleccionada de acuerdo al objeto de investigación construido, esclareciendo el ámbito teórico, epistemológico, técnico e instrumental seguido en el proceso. Así, nos ubicamos en el paradigma interpretativo hermenéutico al plantearnos hacer emerger los sentidos que construyen los actores en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en un contexto de globalización y pluriculturalidad. Lo cual nos lleva a lo subjetivo, a la construcción de significados, a la metodología de la hermenéutica. Usando para ello los instrumentos de la técnica de grupo de discusión y la entrevista en profundidad. En este capítulo explicamos también los aspectos éticos establecidos con los participantes para respetar su anonimato y hacer públicos sus comentarios.

A partir de la conformación y caracterización de la región de los Altos desde un sentido histórico y educativo, abordamos en el tercer capítulo la construcción y delimitación de la región sede de SCLC (municipio), donde se hace uso de información histórica, estadística y cartográfica, además de referentes relacionales que le dan un carácter simbólico resignificado por las acciones de los profesores en su enseñanza.

La teoría en torno al sentido de la acción, de la enseñanza de la historia y del PC es objeto del cuarto capítulo, donde discutimos el proceso seguido en la propuesta interpretativa y la reflexión hermenéutica desde los marcos de la presente investigación. Discutimos brevemente las posturas generadas desde la teoría social en relación a ese sentido y las determinaciones que la construyen, acercándonos a la propuesta que observa la posibilidad de participación de los actores en la coyuntura para incidir en el cambio, a pesar de la estructura. Los tipos y corrientes de la historiografía, el uso del PC y los conceptos de cultura, identidad y diversidad cultural, son también objeto de discusión.

El sentido de la historia a través del discurso institucional expresado en sus acuerdos, documentos y lineamientos para la AE y procesos de dictaminación y ejecución, es reflexionado en el quinto capítulo, donde tomamos en cuenta sus significaciones contextuales y de contenido en el marco de sus propuestas federalizadas (de aparente descentralización) y la confrontación con lo que sucede realmente en las aulas. Motivo de observación en

este capítulo es el debate público sostenido en torno a los libros de texto de historia para educación básica en 1992, así como la lectura comparativa de los propósitos de los programas para la AE y la reflexión de contenido de los textos de CHET y PC y natural de Chiapas.

Finalmente en el sexto y último capítulo procedemos al análisis e interpretación de las entrevistas y del Grupo de Discusión, donde mostramos la triangulación e interpretación de la información obtenida, relacionada con la teoría planteada, los comentarios de los participantes y los supuestos generados en el proceso. Para ello procedimos a la organización de lo recogido en las entrevistas y GD ordenándolas en categorías para su interpretación y comprensión.

Cerramos este escrito con las conclusiones en relación a las preguntas problematizadoras de la investigación y a los objetivos establecidos. Después de la bibliografía incorporamos los Anexos convenientes.

La realización de este trabajo guarda deuda y agradecimiento con muchos autores, profesores e investigadores, pero la versión final es totalmente responsabilidad mía.

Antecedentes

La enseñanza de la historia

Las investigaciones en México sobre la enseñanza de la historia tienen en Josefina Zoraida Vázquez (1970) uno de los antecedentes profesionales más completo. En su libro se ocupa de las modalidades asumidas en la enseñanza de la historia patria para construir el estado-Nación desde 1821 hasta la producción de los libros de texto, en la década de los 60. Para ello emprende el análisis de los programas y libros de texto de historia, oficiales y particulares, situándolos en el transcurrir del Estado mexicano y la educación pública.

Victoria Lerner Sigal² compila y comenta al finalizar la década de los ochenta (Lerner, 1990) los trabajos presentados en el coloquio sobre la enseñanza de la historia, realizado entre el 25 y 29 de julio de 1988. En esta publicación³ figuran especialmente 12 ponencias relacionadas con la educación básica, el enfoque y los contenidos, entre las cuales sobresalen -además de la de ella, dedicada al “manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio”-, la de Hira de Gortari (al plantearse el cómo ha influido la escuela de los Anales en la forma de pensar y escribir la historia en México) y la de Andrea Sánchez Quintanar “El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia”, la cual busca dar respuesta a la pregunta: ¿cómo enseñar historia? Asimismo, figura el trabajo de Margarita Pansza en torno a “la enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas”, donde se desarrollan tres aspectos: el por qué de la enseñanza de la historia; las corrientes educativas y la construcción del currículo y la transformación de la práctica docente. La compiladora considera que la didáctica de la historia compete en primer lugar al espe-

² Entonces investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

³ En esta obra participaron historiadores, maestros de diferentes niveles, directores, especialistas en filosofía, geografía, folklor, cine, pedagogía y sociología.

cialista de cada área -después de haber practicado su ejercicio- y observa como pocos historiadores en México se han dedicado a construir una didáctica de Clío, es decir, la investigación historiográfica en México avanzaba por separado de la docencia.

En 1993 se publicó la *Enseñanza y aprendizaje de la ciencias histórico-sociales. Estados de conocimiento* (Taboada, 1993), ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en octubre de ese mismo año, donde su autora concluye que la producción de los ochenta era de esfuerzos aislados, incipientes, discontinuos, con problemas metodológicos y teóricos sobre el tema. Del III Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado del 25 al 27 de octubre de 1995, Lerner (1997: 13) registra tres investigaciones presentadas sobre la enseñanza de la historia en el aula conforme al método etnográfico realizadas en el Estado de Hidalgo.

Otra compilación de Victoria Lerner apareció en 1997 (*Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*), con una introducción de ella y la presentación de una serie de trabajos dedicados a la utilidad de la historia, los conceptos de tiempo y espacio, y textos con técnicas histórico-pedagógicas y críticas. Esta obra reúne 44 trabajos que constituyen lo que ella denomina *Antología de material extranjero* en respuesta o complemento a la publicación de 1990, la cual incluyó autores nacionales. La intención fue tratar los problemas que se presentan de inicio al dar clases de historia; con trabajos desde diferentes disciplinas, “sencillos, concretos, teórico-prácticos; destinados a la secundaria” (Lerner, 1997: 22), entre otros criterios.

La revista *Cero en conducta* dedicó en la década de los 90 dos números especiales al tema, uno a la enseñanza de las ciencias sociales (1991) y otro a la de la historia (1998). El primero incluye cuatro artículos específicos sobre la enseñanza de la historia de Sánchez Quintanar (1991), Rodríguez (1991), Lamonedá (1991) y Sánchez Alberto (1991). En el segundo caso se publican seis artículos sobre la enseñanza de la historia y uno dedicado a los museos de Gloria Falcón, lo cual resulta sobresaliente pues, para la época, es aún escasa la preocupación por tal asunto. De esos artículos resaltan el de Hira de Gortari (1998), Mario Carretero (1998) –ya ocupado desde entonces en los asuntos de la identidad- y la entrevista a Luis González y González sobre *¿qué historia enseñar?*

A través del análisis de la producción investigativa generada de 1993 a 2002 en torno a la didáctica de la historia, Eva Taboada⁴ (2003) da a conocer

⁴ El grupo de trabajo encargado de la elaboración del estado de conocimiento coordinado por Eva Taboada, estuvo integrado por miembros de la Asociación Mexicana de Investigadores de Didáctica de la Historia (AMIDH).

las temáticas que más interesaron a los investigadores en ese periodo, los objetos de conocimiento construidos y los enfoques teórico-metodológicos con que se abordaron, así como las principales aportaciones. También busca identificar las limitaciones para enriquecer el campo de estudio y los principales vacíos de conocimiento. Todo ello le permite la elaboración de un diagnóstico cualitativo de la generación investigativa producida en México de 1993 a 2002 presentada a través del COMIE⁵, haciendo el comparativo con el trabajo anterior que abarca de 1983 a 1992. El trabajo se efectúa por niveles educativos: básico, medio superior y superior. La metodología empleada fue desarrollada sobre la base de seminario de estudio y discusión, estableciéndose criterios de selección y organización de la producción. Las categorías de análisis empleadas fueron: productos de investigación, propuestas pedagógicas y productos de reflexión. Entre estos últimos se tuvo en cuenta el tema abordado, las experiencias y el proyecto educativo. La selección de los trabajos se fundamentó en el rigor académico, la calidad del trabajo y el aporte al conocimiento.

Los trabajos seleccionados fueron agrupados en nueve temáticas: libros de texto, planes y programas para la enseñanza de la historia (7 trabajos); valores (3); evaluación y acreditación (2); el pensamiento, la planificación, la toma de decisiones y la práctica (1); las ceremonias cívicas (3); la construcción del conocimiento histórico social (6); la historia en el museo (1); los mapas (1); construcción de conceptos espacio-tiempo (5).

El resultado del análisis concluye en varios aspectos, a saber: hay muy pocos estudios del nivel preescolar; las investigaciones se centran en estudios sobre historia; existe débil desarrollo de líneas de investigación en didáctica de las ciencias histórico-sociales; son proyectos de poco alcance y no hay continuidad; prevalece el escaso interés sobre investigaciones de didácticas especiales; son estudios pocos profesionales; se manifiestan debilidades teórico metodológicas o epistemológicas; no hay preocupación por las prácticas cotidianas de la enseñanza de la historia; se abren posibilidades de realizar estudios de geografía y civismo sobre el predominio de la historia; en el nivel superior no hay investigaciones exhaustivas, la mayoría son opiniones de experiencias docentes; existe frecuente preocupación por la crisis económica -que afecta a la investigación- y la falta de apoyo institucional.

Una investigación especial de inicios del presente siglo de Andrea Sánchez Quintanar (2002) estableció distintos criterios esenciales a considerar,

⁵ Consejo Mexicano de Investigación Educativa

pues se preguntó acerca del sentido de la historia y como éste puede plantearse desde el poder, desde las tecnologías de la informática y la comunicación, desde la escuela. En torno a éste espacio se pregunta si los profesores dan un sentido en su práctica cotidiana a la historia, pues sostiene debiera ser más formativa que informativa, donde el aspecto memorístico requiere ser redimensionado, dejando a un lado la idea de que la historia es un cuerpo cerrado de verdades y concebirla como un conocimiento práctico, como un instrumento para la comprensión del mundo. Así, señala, las escuelas deben favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, el saber y la conciencia histórica; referida ésta última a ciertas características concretas a considerar como: todo presente tiene su origen en el pasado; las sociedades son mutables; el pasado constituye la esencia del presente; los individuos y las sociedades se encuentran inmersos en la temporalidad, por tanto, son responsables de la construcción del futuro; los sujetos podemos participar de manera consciente en la transformación de las sociedades (Sánchez, 2002: 45). Considera que las categorías básicas para desarrollar el pensamiento histórico en los individuos son especialmente la temporalidad, la periodización, la precisión fáctica, la sincronía y diacronía, la permanencia y el cambio, la duración. Parte importante de este texto es el análisis de un encuesta aplicada a 818 personas de la zona metropolitana, para determinar las características del conocimiento y de la conciencia histórica, confirmando algunas de sus hipótesis sobre la enseñanza de la historia. Los resultados manifiestan falta de conocimiento; confusión de tiempos, sujetos y acontecimientos; un aprendizaje poco significativo y muy memorístico.

Desde otro espacio, en una ponencia presentada por el Doctor Martín Escobedo, del CAM de Zacatecas, durante el X Congreso Nacional de Investigación Educativa de 2009, se analiza a partir de una encuesta las representaciones de los estudiantes sobre la asignatura de historia en la Escuela Secundaria. Para ello, Escobedo tomó una muestra de 110 estudiantes repartidos en 11 grupos de segundo grado, de tres escuelas secundarias generales públicas ubicadas en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, a los cuales aplicó un cuestionario sobre la forma en que les enseñan la historia y su importancia. De ello emergieron entre otras las siguientes conclusiones:

- Los profesores son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.
- A los estudiantes no les disgusta la historia, sino la forma en que se les enseña.

- La educación histórica parte de un sitio diferente respecto a su enseñanza.
- La educación histórica debe basarse en la teoría de la situación didáctica para promover aprendizajes históricos.
- Es imprescindible romper con la división tajante entre profesor de historia e historiador (Escobedo, 2009).

En 2012, la Doctora en Ciencias Sociales Belinda Arteaga Castillo, de la Universidad Pedagógica Nacional, y el Maestro en Desarrollo Educativo, Siddharta Camargo Arteaga, de la Secretaría de Educación Pública, presentaron en el XI Congreso Centroamericano de Historia un avance de su proyecto de investigación: “¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?”, con una cobertura nacional (Arteaga y Camargo, 2012). La investigación comprendió dos etapas. La primera se realizó en 2010, mediante la aplicación de una encuesta representativa aleatoria a 2500 estudiantes de las licenciaturas de educación primaria y secundaria de las 370 escuelas normales públicas de las 32 entidades del país. La segunda etapa, de corte cualitativo, buscaría analizar evidencias producidas por maestros y alumnos de las asignaturas “La educación en el desarrollo histórico de México”, “Seminario de temas selectos de la historia de la educación y la pedagogía” y “La historia y su enseñanza”, impartidas en el nivel de Normales.

Los avances presentados corresponden al abordaje teórico-metodológico del objeto de estudio, concluyendo en la importancia del cómo se enseña esta disciplina en las escuelas normales a los futuros docentes de educación básica. Para ello partieron desde ese develar no sólo de los contenidos curriculares, sino desde las nociones que los alumnos desarrollan, de las prácticas y discursos que los profesores ponen en juego, pues, de acuerdo con ellos, se puede intentar transformar estos procesos para conducirlos hacia formas alternativas que impliquen entre otras cosas “privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje... y no tanto memorizar la totalidad del proceso histórico del hombre” (Galván, 2006: 230). También plantean que el trabajo en las aulas pudiera contribuir a desarrollar una conciencia histórica que permita a los futuros docentes trabajar en ese mismo sentido con sus alumnos. En resumen apuestan por una educación histórica que permita a los profesores generar en sí mismos y sus alumnos un pensamiento histórico crítico, profundo, que les permita reconocerse en la diversidad de las historias humanas.

En este mismo Congreso, Julia Salazar Sotelo de la UPN-Ajusco, presentó un avance de su investigación “Cambios en los valores de la identi-

dad nacional en los jóvenes de secundaria frente a la globalización”. En su exposición comentó en torno a los resultados de la encuesta sobre ¿de qué te sientes orgulloso como mexicano?, ¿qué significa ser mexicano?, ¿qué es la patria?, entre otros de 40 ítems. Los resultados arrojados en relación a la identidad manifiestan dudas respecto a la formación histórica de los alumnos encuestados. En un texto anterior (Salazar, 1999) Julia, después de hacer un recuento de los grandes paradigmas de la historia, propone a los docentes estrategias y recursos didácticos para mejorar la calidad de su enseñanza, de tal manera que promuevan no sólo el conocimiento, sino que lleven a los alumnos a ser capaces de realizar una interpretación personal y crítica sobre los temas históricos, tomando en cuenta sus saberes previos, habilidades y destrezas.

Un libro sobresaliente de la primera década del siglo XXI⁶ fue el editado por la Academia Mexicana de la Historia (Galván, 2006), pues integró diversos escritos e investigaciones en torno la enseñanza de la historia y algunos aportes de experiencias docentes, por lo cual constituyó una importante herramienta para los profesores de historia de los distintos niveles educativos. Esta antología incluye escritos sobre diferentes procesos por los que ha transcurrido la enseñanza de la historia y dedica espacios para reflexionar sobre las nuevas tendencias. Hay artículos referidos a la enseñanza dirigida a grupos minoritarios, como los indígenas y los migrantes. Al mismo tiempo analiza las nuevas metodologías y describe materiales didácticos útiles para el proceso de enseñanza aprendizaje. La presentación está a cargo de Gisela von Wobeser y la introducción es de Luz Elena Galván Lafarga. Entre los artículos próximos a nuestra perspectiva de investigación están los de Sánchez (2006), López (2006), Menéndez (2006), Arredondo (2006), Nivón (2006), Galván (2006) y Zamora (2006), quien escribe directamente sobre la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Sebastián Plá publica en 2005 un texto en torno al pensamiento histórico y la posibilidad de formarlo. Aún cuando su interés está encaminado hacia el bachillerato, resulta significativo por sus apreciaciones para el campo en el que se perfila mi investigación, pues reflexiona en la primera parte, en torno al: *¿Para qué se enseña historia? ¿Para qué se les obliga a los estudiantes a pasar horas estudiando sobre un pasado que a veces les parece tan extraño, tan alejado de lo que ellos son? ¿Por qué se sigue considerando a la historia como asignatura central del currículum nacional si las identidades nacionales sufren en la actualidad cambios que cuestionan el sentido de la historia*

⁶ Se refiere a la antología La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México, preparada por la Dra. Luz Elena Galván.

patria? ¿Cómo puede responder el currículum de la historia a los cambios sociales y culturales de la actualidad? De esta manera aborda el estado de la cuestión de los últimos 20 años de investigación educativa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la historia, especialmente en España, Estado Unidos y México, así como integra y revisa tres grandes corrientes (psicologista, academicista y sociocultural) en sus fundamentaciones y actividades.

Santisteban (2006) analiza en su artículo las investigaciones en didáctica de la historia. Para este autor el debate futuro de la investigación sobre la enseñanza de la historia debe centrarse en dos aspectos: la pertinencia conceptual y metodológica de la investigación y los problemas reales que existen en la enseñanza de la historia en las aulas. Así, revisa las finalidades de la investigación, su aportación a la mejora de la práctica educativa para enseñar historia en las escuelas, y la educación democrática de la ciudadanía. En este camino analiza la investigación sobre las representaciones en historia y señala con Dalongeville (2003) como el concepto de representación social fue importado al campo de la didáctica y de las ciencias de la educación por Giordan y De Vecchi (1987) y como posteriormente se adoptaron en la enseñanza de la ciencias sociales. Para él, conocer las representaciones del alumnado ha de ayudar a saber cómo hemos de enseñar la historia, para conectar con su narración y para hacerles llegar a niveles de conocimiento superiores

Entre los investigadores anglosajones destaca Dalongeville (2003) quien tiene similitud con los planteamientos de Seixas (2009) y los pedagogos de la enseñanza situada, basada en la idea de que es posible construir conocimiento histórico aún en grupos de no expertos (estudiantes de niveles secundarios) siempre y cuando exista la base de una comunidad de aprendizaje y la enseñanza se sitúe en un contexto real (más allá del taller del historiador). En su escrito presenta el resultado de una investigación en didáctica de la historia que pone de manifiesto la homogeneidad de las representaciones sociales de los diferentes actores del acto de aprendizaje en historia: alumnos, docentes, lecciones y documentos de los libros de texto. La uniformidad de representaciones genera un problema a la enseñanza de la historia pues la construcción de nuevos conocimientos no puede llevarse a cabo sin que antes se pongan en tela de juicio las representaciones y las concepciones previas de los discentes.

Ronald W. Evans (1989) plantea un estudio en torno a las concepciones del maestro sobre el significado de la historia. Indaga los factores posibles que pueden llegar a modelar esas concepciones. La investigación incluye encuestas y entrevistas. Las técnicas empleadas por el autor para el estu-

dio de los datos fueron el análisis de contenido de las observaciones, de frecuencias y tabulaciones cruzadas de los cuestionarios de las encuestas. De acuerdo a sus resultados, los modelos y temas encontrados fueron desarrollados y ordenados en tipologías. Éstas incluyeron cinco concepciones o tipologías sobre la historia: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Sus conclusiones consideran que las concepciones sobre la historia del maestro parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica.

La amplia bibliografía de Mario Carretero incluye libros, artículos de libros y revistas. Es un investigador que fue, como el mismo lo dice, de la psicología educativa a los procesos de construcción de la memoria histórica y la identidad (Carretero, 2007), con una mirada actual hacia las últimas contribuciones de los investigadores anglosajones. En sus investigaciones se pregunta sobre el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia en cada nación, pueblo o comunidad, y como ello nos retrotrae (Carretero, 2004), hacia aquella tensión entre objetivos ilustrados y románticos: ¿la enseñanza de la historia debe forjar patriotas o educar cosmopolitas (ciudadanos)? Es decir, qué pasado debe enseñarse y de qué manera. Y se pregunta sobre los aspectos de una *alfabetización histórica* que deberíamos promover en nuestros alumnos (Carretero y López: 2009).

Según este autor la enseñanza de la historia atraviesa desde hace varios años -en diversos países, incluidos los europeos y anglosajones-, por una crisis (Carretero, 2007). Se interroga sobre la manera en que la historia ejerce su labor intelectual, para así aportar claridad sobre los elementos que en el ámbito docente deberían tomarse en cuenta en el proceso de «alfabetización histórica» (Carretero y López, 2009). Para él la observación del modo en que los docentes interpretan los fenómenos sociales, permite elucidar la diversidad de saberes que circulan en el mundo educativo, complejizando la noción misma de 'saber previo' utilizada por los docentes y psicólogos del conocimiento (Carretero y Castorina, 2010), en la medida que esas representaciones incluyen también lo erróneo. Entonces, la construcción de nuevos conocimientos no puede llevarse a cabo sin antes poner en duda, en tela de juicio, esos saberes previos.

En este proceso de investigaciones sobre la enseñanza de la historia de principios del siglo XXI, se propone el concepto "Educación Histórica" (Arteaga y Camargo, 2005), centrado en el desarrollo de una cultura histórica en el alumno por medio de la interacción con fuentes y no en la enseñanza transmisiva de narrativas historiográficas. Esta propuesta conllevó una investigación sobre la problemática ya señalada del ¿cómo se enseña hoy his-

toria en las escuelas normales mexicanas? Uno de sus comentarios a agregar sobre estos resultados gira en torno al reconocimiento de los estudiantes normalistas encuestados de que a las personas “no les gusta la historia (...) porque es aburrida” y como su enseñanza “se basa en nombres y fechas” (con un 80% de incidencia), lo cual se vuelve más problemático pues los estudiantes han sido expuestos a un tipo de historia escolar que privilegia la memorización de nombres y fechas, y por lo tanto resulta aburrida. Se trata de conocer y reflexionar la forma como los actores participan en el proceso educativo de las escuelas normales, abordan las asignaturas relacionadas con la historia y su enseñanza/aprendizaje, así como las nociones sostenidas por estos actores sobre dicho tema; sus discursos y prácticas.

La enseñanza de la historia, la identidad nacional y el Estado-nación

Nuevas contribuciones a la problemática se han generado desde la construcción de las identidades, del Estado-nación y la enseñanza de la historia provenientes de investigaciones en Canadá, Brasil, Francia, Inglaterra, Colombia y España, particularmente Barcelona⁷. Esto en la perspectiva de un mundo global que llega hasta las aulas con sus interdependencias e interculturalidades, donde -además de la diversidad tradicional de los pueblos- el incremento de la inmigración otorga una variabilidad de lecturas y necesidades para construir espacios de diálogo y encuentro con base en la identidad pero especialmente en la diferencia. En este contexto el problema de la formación de identidades es convertido en objeto de debate entre investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. De acuerdo con Pagès

...la formación de las identidades no es sólo un problema educativo, se trata fundamentalmente de un reto de naturaleza política e ideológica. A pesar de los rápidos cambios, las grandes transformaciones urbanas, socioeconómicas, políticas y educativas producidas desde los años sesenta del siglo pasado, los planes de estudio de historia, de geografía y de ciencias sociales han evolucionado muy lentamente, y aún continúan centrándose básicamente en la identidad nacional desde una fuerte perspectiva clásica, eurocéntrica, más propia del siglo XIX que del XXI. (Pagès, 2010: 13).

⁷ Como se desprende de las diversas ponencias presentadas durante la *VI Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* “La construcción de las identidades y la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia”, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), 12-14 de febrero de 2009. Jornadas que este año alcanzan su XII emisión.

Para Nahuelpan el incluir la categoría de identidad en el discurso de las Ciencias Sociales "...implicó cuestionar las categorías universales abriendo así un nuevo campo de reflexión y reformulación en la investigación social...la identidad y la Cultura pueden ser consideradas desde nuevos enfoques que contemplen el carácter dinámico de ambas (...)" (citado en Sandoval, 2010: 2).

En el caso de Colombia según Sandoval, la identidad nacional se articuló a la construcción de un proyecto político que dejó de lado la diversidad cultural y regional, y la pluralidad de las manifestaciones políticas, en donde lo nacional se entendió como marcado por lo estatal. La instrucción cívica se inscribió en una estrategia más amplia de escolarización desde el siglo XIX, donde la formación del ciudadano tuvo como objeto

relacionar < a > los sujetos con un régimen prescriptivo condensado en un ideal de buenas costumbres y la sujeción a un orden social que parte de la familia, pasa por los derechos, coloca un acento en los deberes individuales y de sujeción a un régimen Institucional...en el proceso de consolidación del Estado-Nación, la educación cumplió un papel significativo en la promoción de objetivos imágenes, referentes y significados sobre lo nacional...la Historia tuvo como sus principales: avivar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que permitieron la independencia... (2010: 16-17).

En este transcurrir sostiene Sandoval, al cambiar la Constitución en 1991, permanece la consigna de una nación unitaria, pero ahora se busca instalar en el imaginario colectivo una concepción laica y plural del Estado. Aparece la inclusión de "...las minorías étnicas en plano de igualdad de derechos del resto de la población. El giro de la formación será orientado por el concepto de competencias y se le restará fuerza a los contenidos escolares como tales" (2010: 17).

Una reflexión fundamental que emerge en este contexto de la formación de identidades, el Estado-nación y el sentido de la enseñanza de la historia, proporcionando nuevas perspectivas para la investigación y ubicación de la problemática, es la de Fontana:

...al hablar de identidad colectiva, es necesario empezar por definir el sujeto al que nos referimos. Decir "identidad nacional" tiene el grave inconveniente de incluir una doble referencia al hecho "nación", entendido en el sentido de una comunidad que se define fundamentalmente por una cultura compartida, y al hecho que es el "estado-nación"... (citado en Pagès, 2011: 14).

Para Fontana, entre las aberraciones atribuidas a la modernidad (productora de guerras, conflictos y millones de muertos), resalta la creación y consolidación del estado-nación:

...monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobre todo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social!” (citado en Pagès, 2011: 14-15).

En España, según Pagès (2011), el proceso de construcción de la identidad española no fue muy diferente al proceso de construcción de otras identidades nacionales en otros países europeos o americanos. “La función socializadora de la enseñanza de la historia se puede seguir en todos los programas de historia de Europa y el mundo, en relación con su finalidad nacionalista” y se pregunta: ¿cómo incidieron los cambios políticos generados en España y Cataluña en el currículo de historia y en la formación de las identidades catalana y nacional de las jóvenes generaciones? Desde su punto de vista la construcción del currículum en España tuvo variaciones de acuerdo a los cambios de la política estatal. Así, Catalunya, gobernada por un partido de centroderecha, manifiesta influencias nacionalistas. La enseñanza de la historia fue considerada como la transmisora de valores tradicionales, hegemónicos. “Se defiende una concepción conservadora del estatus quo y hay una selección de contenidos político-ideológicos para cubrir esas finalidades en educación primaria y secundaria, el resultado fue un modelo clásico técnico” (Pagès, 2011: 5).⁸

Para este autor, la mayor parte de los contenidos de historia se basaban en hechos y situaciones de naturaleza política, protagonizados por grandes personajes -hombres normalmente- de distintas etapas históricas. Los colectivos sociales estaban ausentes o presentes de manera marginal. La historia se presenta como un pasado sin conflictos internos. La presentación de contenidos tiene como base una periodización política y linealidad cronológica. Estos contenidos dejan de lado otras interpretaciones. Se establece una historia romántica o positivista. “El conocimiento histórico se sitúa en una posición externa al alumnado y está pensado más que para aprender -construir- historia para hacer progresar a los estudiantes en el sentimiento de pertenencia al país, para la construcción de *su* identidad catalana” (Pagès, 2011: 5).⁹

⁸ Traducción propia.

⁹ Ibid.

Según Pozo:

...el debate sobre el ser y la esencia de España se trasladó a la escuela, y ella sirvió de reflejo y caja de resonancia para los diferentes nacionalismos españoles que bullían en el seno de la sociedad finisecular. No es uno sino varios los conceptos de España que se transmiten a través de la enseñanza primaria. Todos ellos encuentran sus referentes europeos y tienen paralelismos con los modelos patrióticos y cívicos desarrollados en otros países en esta misma época... (Pozo citado en Pagès, 2011: 17).¹⁰

El modelo curricular clásico técnico mencionado dejó un margen a los centros y al profesorado para poder intervenir en la selección de contenidos y en su organización didáctica.

El reto del profesorado consistía en romper la concepción curricular técnica y avanzar en una línea en la que en vez de adoctrinar se priorizará la formación del pensamiento histórico en el alumnado y se les enseñará historia para entender el presente, leer históricamente el presente y utilizar el conocimiento en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas sociales. La historia de Catalunya estaba en el currículo pero desde una racionalidad que poco tenía que ver con los supuestos de la renovación pedagógica. Se había impuesto el modelo tradicional: la historia al servicio de la identidad nacional. (Pagès, 2011: 5).

Esta situación nos retrotrae a una necesidad que excede las posibilidades de esta investigación: revisar y reflexionar con los profesores chiapanecos lo que ha pasado con la implementación de la reforma educativa actual en México y sus implicaciones en la enseñanza de la historia directamente en el aula y la comunidad donde se desarrolla. Pagès menciona, desde el acontecer de la alternancia del poder en España y Catalunya, como “a pesar de la apuesta por las competencias y de la incorporación de algunas ideas novedosas, la estructura y la concepción del saber histórico escolar es más próxima al modelo curricular positivista que a otros modelos posibles”. (Pagès, 2011: 8)¹¹. Es decir que a pesar de la puesta en marcha del nuevo modelo, la enseñanza de la historia sigue anclada en el modelo tradicional del positivismo aun cuando las necesidades y problemáticas contemporáneas obligan a un cambio y función de una historia crítica formadora de ciudadanos para la interculturalidad y la construcción integrada de saberes, con el reconocimiento de identidades culturales, diversidades y diferencias,

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

donde se incluya lo local, regional y nacional junto a los “otros” grupos culturales e identidades no incluidos.

El autor aporta en esta dimensión una serie de consideraciones a tomarse en cuenta en la construcción de la enseñanza de la historia, para la reflexión en los contextos específicos de cada comunidad. Entre ellas resaltó las siguientes:

- la apuesta por la diversidad territorial y la diversidad de hombres y mujeres;
- dar cabida a los grupos étnicos excluidos “pero también plantear las migraciones existentes a lo largo del pasado y las aportaciones que otros pueblos y otras culturas nos han hecho y les hemos hecho”;
- renunciar a la antropomorfización de la historia; las naciones no son objetos o realidades tangibles, ni mucho menos personas, son construcciones del pasado que perduran en el presente;
- dar más importancia a los enfoques comparativos y temáticos, pues son un antídoto frente al virus de las historias nacionalistas¹². (Pagès, 2011).¹³

Durante las *Jornadas Internacionales...* ya mencionadas, hubo énfasis en la necesidad de preservar y defender todas las identidades, en especial, aquellas identidades culturales en riesgo de desaparecer y de ser “absorvidas”, extinguidas, por culturas, colectivos o comunidades, más poderosos y hegemónicos. Por ello se puso el acento en el

análisis de realidades donde se produce un contacto directo entre culturas diferentes dentro de una misma organización estatal como sucede en Colombia, Suiza, Canadá (Quebec), Marruecos o México, y también en Cataluña y España (Pagès y González, 2010: 13).

La enseñanza de la historia y la identidad cultural canadiense ha sido un tema de gran controversia en el mundo de antropólogos, lingüistas, políticos y todo aquel dedicado al estudio de la multiculturalidad y la educación

¹² Un magnífico ejemplo de tratamiento didáctico de esta propuesta está planteada por Pagès en *Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)*, donde incorpora un aspecto fundamental para el conocimiento social: la interpretación del conflicto. Así, el contenido está organizado en torno a este concepto, presentando dos conflictos en forma de estudios de caso, tal que el alumnado pueda reconstruir, analizar y valorar el proceso, ubicar causas contextuales. La finalidad es la de “construir conocimientos y valores que, en el futuro, se conviertan en acciones positivas para la solución no violenta de nuevos conflictos.” (Pagès J., 2005-2006)

¹³ A partir de una traducción propia.

histórica, sentado un precedente que aún no alcanza un resultado satisfactorio para los estudiosos de tal problemática en esa región. Esto se sugiere al observar la historia de los asentamientos originarios en este territorio y la diversidad de pueblos aún subsistentes, los procesos de colonización desarrollados por ingleses y franceses, y la sucesión de comunidades de inmigrantes especialmente de Asia, acaecidas en el lapso de los últimos dos siglos. De esta forma la multiculturalidad está presente en el transcurrir histórico y vida diaria de sus habitantes.

Por ello

Como diría Van Dijk, sin otredad no existo, porque es en el otro donde me descubro a mí mismo, descubro quién soy realmente. Mientras conocemos otras culturas, comenzamos a reconocer nuestras actitudes y opiniones acerca de esas culturas que nos dicen más de nosotros mismos. He ahí uno de los conflictos fundamentales de los canadienses, conocerse e identificarse a sí mismos. Un canadiense generalmente se identifica con una negación: “no soy americano, no soy británico ” pero en realidad tiene elementos de ambas culturas y de más en muchos casos (Herrera, 2006: 135).

De acuerdo con (Éthier, 2010), el proceso seguido en la educación histórica ha sido controversial y de amplio debate en Quebec y Canadá sobre la historia a impartir, cuál su finalidad, qué pasado legitimar, especialmente cuando de historia nacional se trata. Según este autor con una reforma y programa en vigor de 1982 a 2008, los contenidos menos presentes eran los relacionados a acontecimientos políticos, a las estructuras y circunstancias socio-económicas y lo que estaba sucediendo en la actual Quebec. El programa pidió a los estudiantes analizar constantemente las causas que explican el pasado, pensar críticamente, y finalmente probar sus propias interpretaciones de situaciones históricas. Asimismo, analizar sus propios valores y estar abierto a otros, tomar conciencia de su papel como ciudadanos responsables para el futuro de la comunidad y sugirió que los maestros colocarán a los estudiantes frente a versiones contradictorias, con fuentes a corroborar o refutar esas versiones, para que analizarán y sacarán sus propias conclusiones (Éthier, 2010).¹⁴

Según este autor a partir de estas propuestas surgen las tendencias de explicitar la formación de ciudadanos capaces de pensar y debatir; descentralizar la historia de la odisea étnica (como se define por el origen étnico o el idioma o la religión) en Canadá y dejar de centrarse en el Estado nacional (Quebec); mejorar aún más la experiencia práctica que la memorización

¹⁴ A partir de una traducción propia.

del conocimiento. Sin embargo, este plan de estudios de historia de Québec –según afirma Éthier- no parece ir con la evolución de la didáctica de la disciplina.

Al igual que Marruecos, México y Colombia, en el Québec el proyecto identitario promovido desde el currículo oficial ha estado directamente vinculado al contexto político e histórico del Canadá y su carácter plurinacional. Desde el punto de vista de Henríquez (2010), Ethier identificó cuatro etapas por las que ha pasado el currículo de historia en Québec, que hacen notar la complejidad y controversial transcurrir de la educación histórica:

La primera (etapa) ubicada entre los inicios del siglo XX y 1968 remarcó el carácter francófono y católico de la identidad quebequense. Esta situación se modificó en la década de los sesenta del pasado siglo producto de las luchas sociales y cambios culturales que se reflejaron en la apertura de lo “nacional” a otros sectores como los anglófonos y los indígenas que habían quedado subsumidos en la identidad francófona. Como consecuencia de estos cambios, el currículo de historia fue modificado en la década de 1980 aunque manteniendo una fuerte identificación con la francofonía y en las reivindicaciones del nacionalismo quebequense. Esta tendencia se profundizó en las reformas introducidas a partir del 2000 basado en competencias históricas más que la promoción de una determinada identidad nacional (Henríquez, 2010: 223).

Desde São Paulo, Abud (2013) reflexiona acerca de los cambios generados a partir de la investigación y la introducción en las últimas cuatro décadas de una nueva concepción de la historia que ha repercutido en los planes de estudio, en las innovaciones de los docentes y en la promoción de renovados métodos, en sustitución de las viejas prácticas establecidas para enseñar historia, que valoraban particularmente el hecho político, el héroe y la fecha. Las nuevas concepciones condujeron a la búsqueda de nuevos objetos, temas y sujetos que se incluyeron en los planes de estudio mostrando caminos a la investigación de la enseñanza de la historia para hallar un sentido a su existencia. (Abud, 2013).

El análisis de los diferentes enfoques de la disciplina, tanto a nivel conceptual como de contenido tiene un significado especial en un momento delicado como el que se vive, sostiene Abud, cuando organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil cuestionan la importancia de la enseñanza de la historia para la formación de los estudiantes y se preguntan: ¿por qué enseñar historia en la escuela primaria y secundaria?, pero mejor habría de preguntarse ¿por qué no enseñar historia en esos períodos?

Según Abud, las nuevas reflexiones trajeron a la superficie la necesidad y la importancia de la comprensión del papel desempeñado por las

culturas africanas trasplantadas a Brasil por la esclavitud, para reconstruir la ascendencia, junto al estudio del movimiento indígena y su representación en los libros de texto, que constituyen la herramienta más fuerte y más común para el aprendizaje de la historia.

En esta perspectiva el material didáctico adquiere importancia como “documento” para el estudiante, pues conlleva la formación de conceptos y la promoción de construcciones históricas que formarán la base de su conciencia histórica. De acuerdo con Abud, la percepción del manejo de temas de la historia enseñada conduce a una comprensión de la selección de contenidos y a las razones de su selección, pues representan pensamientos y propuestas políticas, ideológicas y visiones del mundo. Los contenidos dependen en gran medida de la forma como son presentados a los que van a aprender. Por lo cual la metodología de enseñanza no puede ser descuidada por el profesor. Los métodos de enseñanza interfieren con el aprendizaje y se presentan como instrumentos en formatos diferenciados: música popular, audiovisual, *performance*, cómics. La importancia de tales instrumentos para el desarrollo del pensamiento histórico del estudiante justifica su presencia en algunos capítulos, demostrando que los modos de enseñar se integran con los contenidos enseñados y juntos construyen el conocimiento (Abud, 2013).

Para da Silva (2009), entre los temas emergentes en la investigación de la enseñanza de la historia y la identidad en Brasil figuran las reflexiones en torno a la música popular, la política y la enseñanza de la historia¹⁵ las cuales son interrelacionadas para su estudio en Latinoamérica. En los últimos años el uso de la música se ha vuelto una práctica ampliamente desarrollada en la enseñanza, generando algunos problemas en el uso de este material al buscar no perder su historicidad. Otro tema es la formación de los profesores, cuestionada por la brecha abierta entre los cursos de instrucción y contenido específico llevados en la licenciatura en Historia en las Universidades y la realidad del docente en aula¹⁶, como aulas abarrotadas, estudiantes drogados, embarazo adolescente, falta de materiales y recursos didácticos, los cuales rara vez se observan en los cursos de grado. Los profesores terminan buscando fórmulas mágicas que puedan aplicar en su vida diaria. Muchos buscan los cursos de pregrado o posgrado, sólo para la rápida obtención del diploma para ejercer otras funciones fuera del

¹⁵ El autor se refiere al artículo de Geni Rosa Duarte y Emilio González, *Pensando a América Latina: Música Popular, Política y Enseñanza de la Historia* (Da Silva, 2009).

¹⁶ Se refiere el autor al artículo de Ana Heloisa Molina. *Proyecto de Historias área Norte de Paraná: experiencia de búsqueda con los maestros de la Red de Educación Pública* (Da Silva, 2009).

aula¹⁷. Otros temas tratados son los referidos a los programas de educación continua para los docentes a través del desarrollo de proyectos de investigación; o la obligatoriedad de la enseñanza de la historia africana, brasileña y afro-indígena (Da Silva, 2009).¹⁸

Henríquez (2010) retoma lo señalado por Pagès en la inauguración de las *VI Jornadas...* (2009) mencionadas anteriormente:

...la enseñanza de la historia funcionó como una herramienta de nacionalización de los Estados que se constituyeron a lo largo del siglo XIX. Esto se tradujo, en diferentes contextos nacionales –europeos occidentales, mediterráneos y americanos-, en que la enseñanza de la historia fue por mucho tiempo equivalente a la enseñanza < de > la identidad colectiva en un sentido casi exclusivamente “nacional” (Henríquez, 2010: 221).

Hoy se reconocen nuevas formas de expresión de la identidad como manifestación de los cambios culturales que vive la sociedad contemporánea y es labor –sostiene Henríquez- de la Didáctica de las Ciencias Sociales hacerse cargo de las diferencias. Para este autor el concepto de identidad se relaciona con el conjunto de cualidades que los individuos resignifican como propias. Tales representaciones tienen una extensión “individual y social en permanente interacción y movimiento temporal. Esta perspectiva difiere de otras que rescatan los elementos de permanencia en las identidades a lo largo del tiempo enfatizando la vigencia de la tradición sobre la del cambio” (Henríquez, 2010: 222), cuestión muy significativa en el contexto de las prácticas y apreciaciones de los docentes de la asignatura de historia regional en Chiapas, pues enfatizan una lectura de la identidad referida sustancialmente a las tradiciones, que parece coincidir con la versión oficial nacionalista y folklórica, aunque ello no sea del todo consciente o abiertamente reconocido.

Según Hassani¹⁹ la identidad nacional ha sido el resultado de la ideología, tal como ha sucedido en otros contextos nacionales, y se ha servido de los manuales de historia como el principal instrumento utilizado por el Estado para transmitir un modelo de identificación colectiva (Hassani citado en Henríquez, 2010: 222). En el caso de México son memorables las polémicas desatadas en torno a los libros de texto en 1992, acerca del tipo de historia que debiera enseñarse en un contexto de globalización y plu-

¹⁷ Realidad no muy lejana a la del magisterio chiapaneco.

¹⁸ A partir de una traducción propia.

¹⁹ Ponente en la *VI Jornada...* se planteó definir algunos criterios conceptuales de la construcción de la identidad colectiva a partir del análisis histórico del currículo marroquí en la segunda mitad del siglo XX.

riculturalidad. De donde se desprende la interrogante sobre cuál historia impartir en educación básica y las repercusiones de la historia oficial, de larga tradición, con su finalidad identitaria monocultural y la conformación y justificación del estado nación. Lo cual adquiere significado al considerar que la identidad es

la fuente de sentido y experiencia para la gente...un proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (Castell, citado en Henríquez, 2010: 223).

Para Dosil²⁰, el Estado mexicano ha sido el promotor de la construcción de la identidad “desde arriba”, monolítica, hegemónica, que ha ocultado la vasta diversidad cultural existente en México²¹ como consecuencia social del encuentro entre la cultura mesoamericana y la europea hace cinco siglos. La identidad oficial mexicana se ha elaborado sobre estereotipos históricamente contruidos desde las primeras crónicas. En este trayecto la escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la identidad, la ciudadanía y la reformulación de nuevos significados culturales (Dosil, citado en Henríquez, 2010).

De acuerdo con LowBeer (2003), a diferencia de otras formas de comunicar, la historia escolar británica está marcada, por un mayor control directo del gobierno y la influencia de los planes de estudios y los exámenes. Pero también esto se da, sostiene, bajo otras presiones: “hay muy poco tiempo para la historia en el sistema escolar inglés, lo cual limita severamente lo que puede hacerse, y significa por lo general una versión altamente seleccionada de la historia nacional británica a ser cubierta en la escuela” (2003: 1)²². Otra presión, considera, es la juventud de los alumnos y el estudio de la asignatura de manera obligatoria, lo cual considera requiere habilidades pedagógicas considerables pues la forma de la historia en las escuelas no se presenta de la misma manera que la historia de los historiadores, ni la historia popular o la herencia histórica.

²⁰ Ponente en la *VI Jornada...* con el escrito: “La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?”

²¹ “Hoy México figura entre los cuatro países del mundo con mayor diversidad cultural y biológica –con Indonesia, Australia y la India-, con una población indígena que supera los doce millones (cerca del 12% de la población total) y 62 lenguas vivas, según las estimaciones más conservadoras. Esta preciosa dimensión indígena es sin embargo negada por muchos mestizos –la mayoría de la población mexicana- que se enorgullece de la riqueza de su cultura híbrida pero rechazan a los pueblos indios actuales como parte de su identidad, y en el mejor de los casos participan pasivamente en las condiciones de su explotación” (Dosil, 2010: 73). Puede decirse que a ello ha contribuido la escuela mexicana al imponer la educación monolingüe y excluir la historia y la cultura de los indígenas en las aulas.

²² Traducción propia.

Para este autor, la historia ya no es principalmente política, sino más bien social, incluye la historia económica y está más acerca de la vida de todos los grupos de la sociedad. La enseñanza de la historia nacional en las escuelas –sostiene– es menos autoritaria y monolítica de lo que solía ser, en parte por los cambios en los métodos de enseñanza. Las escuelas británicas, en particular, dice LowBeer (2003) han desarrollado *Sourcebased* en lugar de *textbookbased*, la intención es la de llevar a los alumnos a pensar en la evidencia de la historia y verla desde diferentes perspectivas.

Estudiar los procesos de la enseñanza de la historia en la construcción del Estado-nación y la conformación de la identidad nacional requiere una investigación específica, pues cada uno de sus interrelaciones plantea un tratamiento lleno de determinaciones. Así, la noción de identidad desde el ámbito de los umbrales histórico geográficos nos lleva a comprender

...diversos procesos en el tiempo, designados precisamente *espíritus del tiempo*, es decir, atmósferas, *modus vivendis*, cosmovisiones específicas de cada época que se van concatenando e interconectando en las épocas históricas, pero también es observar la manera en la que se interrelacionan diversos aspectos en el proceso de constitución de un fenómeno, desde aspectos disciplinarios, hasta aquellos vinculados con la política, la economía, lo cultural, las relaciones de poder (Gutiérrez, 2007: 5).

La enseñanza de la disciplina juega un papel fundamental. Debido precisamente a esta complejidad y diversidad de elementos para acceder a una reflexión de la enseñanza de la historia en relación a la construcción de la identidad nacional y del Estado-nación, es que por ahora no podemos abordar la problemática en esta investigación, pues excede el campo de estudio que nos hemos propuesto, aunque deja abiertas las posibilidades para reiniciar en otro momento un nuevo proceso investigativo sobre los significados de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural en la construcción de la identidad nacional en Chiapas.

Problematización y planteamiento del problema

La importancia, función, significación y sentido de la educación histórica en México tiene variaciones y justificaciones de acuerdo al transcurrir del proceso de construcción del Estado mexicano y los intereses de la élite en el poder. Recordar los grandes debates públicos en torno a la historia que debía enseñarse en 1992 -por los libros de historia de México-, y en 2004, con la Reforma a la Educación Media de Fox; así como también la importancia de su reinclusión como asignatura en el plan curricular de se-

cundaria a partir de 1992. Todo ello en el contexto del proceso de globalización, la incorporación del país al mercado externo y las políticas neoliberales asumidas por el estado mexicano.

La historia nacional y su enseñanza es objeto de mención en discursos, eventos, celebraciones, conmemoraciones cívicas, nacionales y locales, como evocación de “nuestra” identidad (una sola), de algunas emotivas gestas heroicas de los grandes personajes ejemplares (normalmente hombres con ausencia de grupos y movimientos sociales) y la construcción de la Nación (bajo ciertas hegemonías del poder local y regional). La visita de la población a sitios prehispánicos, coloniales y museos de todo tipo, reafirman, no obstante, el interés de algunos sectores por el pasado heredado, a pesar de su relativo conocimiento de él. Los medios –de acuerdo a su estilo y propósitos comerciales–, difunden esa historia de bronce y, los libros de texto oficiales, asumen la versión oficial de este terso transcurrir.

Por otro lado, resulta significativo que diferentes alumnos y ex alumnos de secundaria señalen a la enseñanza de la asignatura de historia como aburrida, monótona, de nula utilidad, repetitiva y onomástica. ¿Cuánto de verdad encierran estos síntomas?

Los planes y programas de la SEP precisan propósitos, enfoques, ámbitos de análisis, orientaciones didácticas generales, para la enseñanza de la historia en educación secundaria.²³ Dada la importancia atribuida a esta asignatura para desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional²⁴: ¿qué significados tiene para los profesores? Especialmente en una región pluricultural como la nuestra.

La opinión subyacente en algunas escuelas de educación básica y normal parece aseverar que impartir historia no requiere formación disciplinaria alguna. Por ello resulta necesario interrogarse si el pensamiento histórico es un don natural, o si debe mediar un proceso de formación intelectual para construirlo. En una investigación realizada por Sánchez Quintanar (2002) se describe una situación de escaso conocimiento de los ciudadanos respecto a su pasado, así como una confusión en torno a la identidad histórica y cierta indiferencia por la preservación del patrimonio cultural nacional, regional y local.

Es sorprendente observar como los profesores deciden, para reforzar la identidad nacional de los alumnos, recurrir a actos emotivos, homenajes, bailables, practicar el saludo a la bandera y no a procesos tendientes a una racionalización historiográfica. Esta situación nos traslada a la controverti-

²³ SEP, Reforma Educación Secundaria, 2005.

²⁴ Ibid.

da propuesta de la histórica romántica propia del siglo XIX, en detrimento de la historia racional emergida del siglo XVIII (Carretero y Castorina, 2010), recobrada hoy como propuesta de formar ciudadanos.

Como esta investigación se ubica en la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias, es conveniente establecer que, según el INEGI (2010), en ese año había en Chiapas mil 964 escuelas secundarias, de las cuales, por modalidad:

1,887 (96.1) eran públicas	199 (10.5) generales	177(9.4) técnicas
1,322 (70.1) telesecundarias	189 (10.0) comunitarias	77 (3.9) privadas

De acuerdo a una encuesta realizada por la Secretaría de Educación ciclo 2002 – 2003²⁵ para conocer las expectativas de los adolescentes y la idea que tienen los que están próximos a egresar de la escuela secundaria sobre el *¿para qué? les va a servir el estudio que están por concluir*, se obtuvieron los siguientes resultados en referencia a la asignatura de historia.

De la segunda pregunta referida a: *La asignatura que menos les gusta y ¿por qué?*, resultó: 1° Historia de México (28.49%); 2° Matemáticas (17.09%); 3° Inglés con el 16.06%. Las razones que determinaron su repudio fueron entre otras: *no le entiendo nada al maestro* (28.49%), *las hacen aburridas los maestros* (16.06%), *me fastidian las fórmulas y las ecuaciones* (14.50).

Aunque la AE apareció en 2006, el establecimiento de un programa institucional recorrió caminos experimentales hasta llegar en 2010 al de Chiapas, espacio y tiempo (CHET), con sus contenidos y propósitos. Aunque entre los docentes variaban las opiniones al respecto en los ciclos escolares de 2012-13-14, pues no estaban seguros de su existencia o de cuál verdaderamente era ante la diversificación de instrucciones recibidas. Asimismo, diferentes eran las versiones sobre el objetivo de la AE. De todo ello surge la interrogante si ¿los sentidos construidos por los profesores coincidían con los considerados por la parte oficial?

Desde otro ángulo el debate por la significación y sentido de la enseñanza de la historia: el qué y para qué, han estado presentes en diferentes estudios, discursos y de alguna manera se perfilan a lo largo de las reformas, Planes, Programas y normas nacionales para la enseñanza de la historia de México y los derivados hacia la Asignatura Estatal, la cual establece objetivos, propósitos e intenciones similares, con lineamientos generales

²⁵ Se aplicó en tres municipios, San Cristóbal de Las Casas (4 escuelas), Tuxtla Gutiérrez (4 escuelas) y Berriozabal (4 escuelas), haciendo un total de 12 planteles en las modalidades de escuelas secundarias generales federales (45 alumnos), estatales (80) y telesecundarias (68) haciendo un total de 193 alumnos.

decididos desde el centro, pese a la descentralización decretada en 1992. Sin embargo, el significado y sentido dado a la AE desde lo institucional es una cuestión a dilucidar, requiere ser reflexionado pero desde la región, en la medida que si bien los propósitos y lineamientos propuestos en lo nacional parecen reproducirse en lo estatal, es de preguntarse por la aceptación, reproducción, adecuación o no de esas orientaciones y significados a nivel regional; preguntarse por la significación y sentidos que construyen los profesores en el aula de su comunidad. Desde dónde se lee, para qué y en qué contexto se piensa al proponer lo que se propone: el sentido.

Desde este ángulo cabe preguntarse por el tipo de historia regional asumida, el enfoque y sentido asignados, los contenidos seleccionados y a qué patrimonio cultural se refieren ¿quién decide qué es y qué incluye?, ¿qué finalidades tiene?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se gestiona?, ¿qué relación guarda con el tipo de historia regional que se pretende construir?, ¿cuáles son las representaciones que se forma el profesor sobre ese patrimonio cultural?, ¿coinciden o no con lo planteado en los lineamientos de la asignatura? ¿Puede adquirir significado y sentido el patrimonio cultural de Chiapas fuera de la historia regional? Pero lo más importante: qué de todo ello recoge, modifica o no el profesor de la asignatura; que significados y sentidos construye.

Los libros de texto tienen una mirada desde quienes los escriben, por lo cual también cabe preguntarse por el enfoque y tipo de historia regional planteada y el patrimonio cultural considerado. Posiblemente estos textos pueden o no coincidir con el sentido promovido institucionalmente o con el del profesor de la asignatura. La versión de la historia regional y del patrimonio cultural que se plantean en ellos pudieran o no promover un sentido especial para la hegemonía de ciertos valores. Su propia forma de construcción histórica puede sugerir o no un enfoque, una manera de interpretación, basados por ejemplo sólo en el dato, el hecho, el gran personaje aislado, en lo que incluyen y excluyen.

En la acción de la enseñanza de los profesores habría de verse qué papel juega el contexto, la sociedad actual mundializada y la pluriculturalidad de la entidad, así como si existe o no un planteamiento de región como categoría de análisis (Taracena, 2008). Esto adquiere importancia al observar la influencia que ejerce en la construcción de sentido de los profesores para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas, así como la influencia que puede tener el libro de texto en la conformación de sus propios significados.

Los profesores de la asignatura estatal tienen una experiencia docente

construida en el tiempo y el espacio, pues su movilidad se da de manera interregional, de una zona a otra, de escuela en escuela. Al principio de su contratación estos cambios son casi anuales, por ciclo escolar. Puede decirse momentáneamente que su ubicación más definitiva en una escuela y en la impartición de la asignatura estatal depende de una relativa antigüedad en el sistema y su perfil profesiográfico. Las zonas escolares más urbanizadas aparecen como un fin a alcanzar, entre estos espacios están los que abarcan las ciudades principales como Tapachula, San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez.

Todo lo anterior posiblemente pueda contribuir a la formación de los significados y sentidos que hoy tienen los profesores para la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural. Por otro lado, los docentes de la asignatura participan de la vida cultural generada en las escuelas, donde interesaría ver los quehaceres que los involucran en la formación significativa de la historia regional y el patrimonio cultural como los homenajes, los bailes folklóricos, las conmemoraciones cívicas. ¿Estos eventos constituyen elementos generadores de sus significados y sentidos para la enseñanza?

Desde sus tradiciones -según su origen- puede haber una contribución a la conformación de la experiencia de vida docente en la enseñanza de la historia regional, pues Chiapas es un espacio pluricultural, con presencia patrimonial en cada municipio, en cada ciudad o población, donde subsiste la historia oral, una forma de transmisión cultural en la comunidad, que puede o no impactar en las significaciones que el docente de la asignatura estatal se construye. El profesor posiblemente conlleva una carga narrativa heredada de lo popular, la voz y la palabra ancestral de los abuelos, del barrio, del calendario festivo que va unido a la tradición. Habrá de verse si ello es importante en la construcción de significados y sentidos del profesor. Saber si la cultura con la cual se identifica se articula con el sentido institucional, el del libro de texto, el del programa, a través de imprimirle un sentido a su acción.

También la reflexión cabe alrededor de la mirada con la cual observa y asume su entorno cultural donde labora, ¿cómo se interrelaciona con él? ¿Cómo ve al otro, cómo se representa al diferente? Más aún cuando el programa de la AE incluye la cultura de los pueblos originarios actuales, considerada formalmente parte del patrimonio cultural inmaterial de Chiapas. Entonces: ¿son o no sujetos también de la construcción de la historia regional que se piensa? ¿Cuál es el papel asignado? Las vivencias de los profesores ante y con los medios es otra ventana que les puede proporcionar u obstaculizar ese sentido para su acción docente.

La escuela, los museos, los libros, construyen una mirada sobre los otros, pero los actores de la cultura letrada son desplazados hoy por la comunicación audiovisual y electrónica de empresas transnacionales (García Canclini, 1999), provocando tensiones. Muchas son las reformas planteadas en el mundo de la educación en México en las últimas tres décadas, resaltando en ello la intervención de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con sus políticas neoliberales. Una primera observación de los programas de ajuste estructural promovidos desde allí, producen un efecto perverso, pues siendo diseñados teóricamente para impulsar el desarrollo económico de los países menos desarrollados e insertarlos en la economía global, sus resultados han reproducido lo contrario: incrementar las desigualdades educativas y sociales (Bonafant, 2002). En este tenor, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) realiza estudios y diagnósticos sobre la región mesoamericana sobre la base de lo que considera el potencial económico (aglomeraciones) y las oportunidades de integración, y recomienda reformas de instituciones, políticas de desarrollo y sistemas de información territorial (Mc Cauley, 2006). Los dos casos de intervención internacional constituyen ejemplo de las tensiones generadas entre lo interno y externo, replanteando la intervención de los actores sociales.

¿Cómo se ubica en este contexto la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural en Chiapas? ¿Qué sentidos adquiere?, pues la globalización conlleva procesos de homogeneización y mercantilización culturales. ¿Qué pasado puede interesar en esta dimensión? El patrimonio cultural se redimensiona a proyecto de desarrollo del capital donde lo que menos parece importar es el sentido de la identidad, la memoria colectiva de los pueblos, el pasado que construye el presente y hacer pensar en los sujetos en la posibilidad de actuar para el futuro.

En el mundo de la posmodernidad y la valorización de la naturaleza cuál sería el planteamiento de sentido de los profesores en torno a la enseñanza de la historia, el patrimonio cultural y la formación de los alumnos. Estos últimos subsumidos en el mundo mediático. Habrá de ver cómo se presenta este fenómeno directamente en la región establecida para el estudio (SCLC), junto a los crecientes flujos de inmigrantes comunitarios, regionales, locales y extranjeros y los procesos de hegemonía cultural, en el espacio aúlico y contexto escolar.

La articulación de las dimensiones descritas supone movimientos del sistema escolar, de arriba hacia abajo pero también al revés pues, pese a todo, habrá de ver las respuestas, conformismos, resistencias, reproduc-

ciones o tensiones que generan en la región (delimitada) los actores, para establecer los significados y sentidos propios en la acción de la enseñanza de la historia regional y del patrimonio cultural de Chiapas en el municipio de SCLC. Lo micro en lo macro y viceversa. Los propósitos, sentidos, orientaciones, intereses institucionales, conforman un límite, como también lo instituye desde otra dimensión el espacio pluricultural donde se actúa (SCLC) y el marco de la globalización. Los significados y sentidos construidos por los profesores en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas tenderán a la construcción de un espacio simbólico de la acción, no exento de tensiones, entradas y salidas, el cual parece ser compartido por los que están en este proceso.

Las preguntas centrales de la investigación se concretan en:

¿Qué sentidos tiene para los profesores de la AE la *Enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural* en las escuelas secundarias del municipio de SCLC en un contexto de globalización y pluriculturalidad?, y ¿cómo puede promoverse, desde la reflexividad, una alternativa asociada al desarrollo local?

Los objetivos que guían el proceso de investigación.

General:

Hacer emerger los sentidos que construyen los profesores de la AE en torno a la “enseñanza de la historia” y el “patrimonio cultural de Chiapas” en las escuelas secundarias del municipio de SCLC, para reflexionar sobre las posibilidades de promover una alternativa asociada al desarrollo local

Particulares:

- a) Especificar los sentidos que los profesores establecen a partir de los documentos institucionales de la AE para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural en las escuelas secundarias del municipio de SCLC.
- b) Distinguir los sentidos que considera el profesor de la AE a partir del libro de texto.
- c) Diferenciar los sentidos que los profesores de la AE conforman de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas desde de su experiencia de vida.
- d) Relacionar los diferentes sentidos compartidos o no por los profesores de la AE de las escuelas secundarias de SCLC.
- e) Reflexionar con los profesores de la AE sobre las posibilidades de promover una alternativa asociada al desarrollo local.

Capítulo 1. La enseñanza de la historia regional en un contexto de globalización y pluriculturalidad

Las reformas establecidas desde la última década del siglo XX hasta ahora para la escuela secundaria incluyeron a la historia nacional y a la Asignatura Estatal (AE) -en sus distintas modalidades: como Historia de Chiapas, Geohistoria, Patrimonio Cultural de Chiapas- en un contexto de globalización y pluriculturalidad regional. Los sentido y las significaciones de la enseñanza de la historia, el qué y para qué, su función y utilidad, desde dónde y cómo, están presentes en las reformas, Planes, Programas y normas nacionales para la enseñanza de la historia de México, así como en los lineamientos, documentos y textos de la AE; pero también, de manera específica y enriquecedora, en el desarrollo de su implementación, resignificación y prácticas reales de enseñanza por parte de los docentes en sus escenarios y condiciones concretas de acción local.

1.1 Globalización, modernidad y educación

Los cambios habidos en Chiapas y SCLC en los últimos 30 años se ubican en el contexto de los nuevos procesos de mundialización del capital al poner en evidencia otras formas de relación, interdependencia e interrelación entre diversas áreas de lo social, económico, político y cultural. Donde la lógica del libre mercado es llevada a sus últimas consecuencias y el incremento de las desigualdades y la enajenación avanzan paralelamente al desarrollo de las fuerzas productivas y la alta concentración del capital. Es esta sobre-economización del mundo la que induce a una homogeneización de los patrones de producción y de consumo, aún en contra de una sustentabilidad planetaria fundada en la diversidad ecológica y cultural (Leff, 2002).

En la globalización se suceden cambios, permanencias, innovaciones, abarcando a la sociedad, la comunidad, los individuos, las formas de estar,

pensar, relacionarse, comprar. “El mundo se ha encogido mucho en tiempos recientes a través de una integración más estrecha, una comunicación más rápida y un acceso más fácil” (Sen, 2007: 197). Hay un proceso dual determinante entre la dinámica económica de esta globalización y el transcurso de la estructura de la sociedad de la información, que alienta tensiones entre esa economía y las redes informacionales internacionales con respecto a culturas comunitarias, posturas nacionalistas y sociedades civiles emergentes. Una nueva base material, donde coinciden el transcurrir social y las tecnologías de la información, impone su lógica a los procesos sociales, condicionando la estructura de la sociedad (Castells, 1994).

En la globalización se “refleja la apertura y profundización de los flujos internacionales de comercio, financieros y de información en un único mercado integrado” (Mendoza, 2006: 10). Esta nueva mundialización del capital ha puesto en evidencia otras formas de relación, interdependencia e interrelación entre diversas áreas de lo social, económico, político y cultural; en espacios reales, creados e imaginarios, sujetos a movimiento y permanente redefinición, implicando -a la vez- homogeneización cultural y heterogeneidad. Por lo cual hay necesidad de cambiar nuestra forma de ver el espacio y el tiempo (Ayora Diaz, 1995). Este proceso no está exento de tensiones, reajustes, requerimientos subjetivos, de luchas por la posesión territorial bajo los criterios de la libre circulación de mercancías y la competencia, donde algunas comunidades adoptan distintos modos de resistencia y/o adaptación a los cambios, planteándose nuevos retos. En este contexto, la apelación a la identidad se articula como fuente de legitimidad y contrapoder (Villoro, 1997), estableciendo zonas de diferenciación, que utilizan redes. “Los movimientos adoptan formatos particulares en distintas integraciones regionales, y éstas operan a veces como defensa, otras como filtro, de los intercambios globales” (García Canclini, 1999: 75).

Uno de los rasgos de este proceso es el hecho de que las relaciones entre personas quedan ocultas por las relaciones entre las cosas. Lo social y convivencial no se construyen desde la voluntad de las personas, ni desde la ética, sino desde la economía y el consumo. Las personas, además de productores, en su fase actual son también productos (Vila, 2005). La globalización implica el establecimiento de interconexiones entre diferentes partes del mundo, que intercambian formas de vivir, pensamiento y obras, generándose interdependencias en los más diversos asuntos de la vida, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y formas de expresión, afectando la actividad productiva, la vida familiar, la cotidianidad, las formas de ver, comprender y habitar la realidad. “Es una nueva metáfora

para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma” (Sacristán, citado en Vila, 2005: 146).

El mercado como categoría, en el lenguaje de la clase dominante, no se concibe como explotación sino como un medio para llegar a la igualdad de oportunidades, para nivelar el terreno de juego, alcanzar la libertad y la democracia (McLaren, 2008). Sin embargo, es necesario descubrir lo que concretamente encierra la imposición del mercado mundial definido por la ideología neoliberal y su influencia en distintos aspectos de la sociedad, pues se trata de un economicismo anacrónico, un planteamiento social que se presenta como apolítico, en la medida que involucra a la educación y la escuela. En esta perspectiva, la primacía absoluta y la tiranía que supone la subordinación de la educación y las cuestiones sociales, políticas y culturales a los criterios económicos, conlleva necesariamente un conflicto, “un choque de valores entre los provenientes de la dimensión económico-productiva y los referentes a la dimensión socio-afectiva o de crítica cultural” (Vila, 2005: 26).

En esta fase de la globalización, la idea de la modernidad se desvanece. A la imagen concreta de un mundo desgarrado entre la economía y la política, el mercado y el estado, los intercambios y la identidad, se superpone otra más abstracta de la separación: una razón convertida en instrumental. En este sentido puede decirse que avanzamos hacia un proceso de desmodernización, de ruptura entre el sistema y el actor, donde sus dos aspectos principales y complementarios son la desinstitucionalización y la desocialización (Touraine, 2001). Se vive una sensación de crisis de la configuración de la cultura, del conjunto de significados y producciones de los diferentes ámbitos del saber y del hacer acumulados por los grupos humanos a lo largo de la historia, que han legitimado la práctica docente en las escuelas. La cultura científica y el modelo de racionalidad propio de la sociedad occidental se desvanecen. La modernidad, la idea del progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista etnocéntrica y colonial al imponer el modelo de verdad, bondad y belleza, como modelo superior y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias se desmorona ante las adversidades del siglo XXI.

Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico, se separan... De las ruinas de las sociedades modernas y sus instituciones salen por un lado redes globales de producción, consumo y comunicación y, por el otro, crece un retorno a la comunidad... Cuando estamos todos juntos, no tenemos casi nada en común, y cuando compartimos unas creencias o una historia,

rechazamos a quienes son diferentes de nosotros. Sólo vivimos juntos al perder nuestra identidad; a la inversa el retorno a las comunidades trae consigo el llamado a la homogeneidad, a la pureza, la unidad, y la comunicación es reemplazada por la guerra...(Touraine, 2001: 10).

Para Pagès, a menudo los “otros” -las otras personas o las otras culturas- son considerados lejanos aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sienta físico del término, sino en el sentido cultural. (Pagès y González, 2010).

El paso de la sociedad industrial a la denominada sociedad de la información ha provocado cambios en los procesos productivos y en las características y habilidades que se esperan de los profesionales. Por ello resulta necesario al sistema pasar de la simple información, al conocimiento estructurado y a la generación de conocimiento crítico y creativo. En torno a esta situación se ha creado una ilusión al pensar que el acceso a la información producirá por sí mismo un paso hacia la sociedad del conocimiento. En realidad ésta no es más que un concepto, una nueva etapa de un sistema capitalista de libre mercado que aspira a seguir creciendo por medio de la incorporación de un cuarto factor de producción: el conocimiento, agregado al clásico trío conformado por la tierra, el trabajo y el capital (Brey, 2011). Según este autor, el conocimiento a través de la razón que debería proporcionarnos una mejor y más completa comprensión de la realidad, la disminuye. Las mismas tecnologías que permiten acumular saber, nos convierten en individuos cada vez más ignorantes.

Hoy los procesos de globalización presentan flujos que parecen eliminar la dimensión espacial y temporal de la vida. Precisamente uno de los aspectos más característicos y representativos de nuestro tiempo es la velocidad. Nos hemos adentrado en una nueva época de dinámicas desboCADas, de crecimientos acelerados, de obsolescencia inmediata de cualquier novedad. No sólo “el imperio de lo efímero” si no también la “desmaterialización” del mundo por la fetichización de la velocidad, lo lejano o la visión en directo de cualquier cosa. Hay una degradación de lo permanente, de lo lento, de lo cercano (Mayos, 2011). Cuestión a considerar en la situación actual de los adolescentes escolares, especialmente de los centros urbanos (como en las colonias periféricas de la ciudad de SCLC)¹, donde se habla de

¹ En las entrevistas realizadas a profesores de la AE de las escuelas ubicadas en estos espacios (profesores Adán, Rocío, Irineo, Ana, Adulfo, Hilda, Ivan, Aarón, Ariel y Daniel), mencionan como uno de los elementos de influencia entre los jóvenes que asisten a sus escuelas a los medios, en diferentes proporciones, según el nivel de pobreza y cercanía a lo urbano, como la televisión, el celular y el internet, este último no porque lo dispongan en casa sino porque asisten al ciber para distracción.

un exceso de información (infoxicación), que repercute en dificultades crecientes para discriminar lo importante de lo superfluo y seleccionar otras fuentes de información más confiables. Además de pasar a un primer plano la evasión y el entretenimiento pasivo, el ocio y la diversión, como piezas fundamentales de la convivencia anhelada. La indiferencia es asumida sin recato, conforma toda una postura ante la vida, el mundo y sus problemas². La indolencia reconoce sus cabales. Puede llamarse “sociedad de la ignorancia” o “de la incultura”. Aunque no todo termine o esté abocado a la ignorancia, en realidad todos somos una mezcla dinámica y cambiante de sabio, experto y masa (Brey, 2011).

Por otro lado, ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la crítica interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado posmoderno. Según Pérez Gómez (2004) reflexionar y entender el sentido complejo y plural de pensamiento e ideología posmodernos son claves para entender los cambios que se vienen sucediendo en la cultura, la educación y la escuela. De acuerdo a este autor, los “grandes relatos” emergidos de la Ilustración y la Revolución Francesa impusieron una representación ordenada y sentido al devenir de la historia de la humanidad, pretendiendo abarcarla toda, instalándose el imperio de la razón en la ciencia, la técnica, el gobierno y la administración. Entre otras características de la posmodernidad estarían: el desvanecimiento de la racionalidad técnica; pérdida de la fe en el progreso; pragmatismo como forma de vida y pensamiento; desencanto e indiferencia; autonomía, diversidad y descentralización; crítica al etnocentrismo y a la universalidad, multiculturalismo y aldea global; el fin de la historia (Pérez Gómez, 2004: 24-27). Sin embargo, el autor plantea una argumentación crítica sobre el vacío de este pensamiento postmoderno.

Esta sociedad global muestra la subordinación creciente a los ciclos integrados de acumulación mundial, donde el capital disuelve, disfraza o recrea formas de vida y trabajo, de ser, pensar e imaginar en lo local, regional, nacional e internacional (Ianni, 2002). En este contexto surgen poderosas expresiones identitarias colectivas, múltiples y diversificadas, a veces bajo el emblema de fundamentalismos minoritarios que desafían esa metamorfosis. La noción de identidad, en este sentido, se ha vuelto confusa y peligrosa (Touraine, 2005). El proceso es contradictorio en sus contenidos y

² Llamam la atención las preocupaciones, iniciativas y sentidos adoptados por los docentes en SCLC ante esta emergencia, pues varían sus alternativas. El profesor Irineo, por ejemplo, comenta el aprovechamiento de los celulares de sus alumnos en su clase -de la única Secundaria del centro-, “para consulta y bajar la música que les orienta en el aula y para hacer tareas...” (Elrineo 31 de octubre de 2013).

consecuencias, emergiendo una nueva polarización y estratificación mundial, que deja atrás la añeja bipolaridad y los significados de determinación estrictamente económicos, generando otros basados en las diferencias del crecimiento y desarrollo, en las desigualdades entre países y regiones, grupos y personas.

Entramos a un patrón cultural de interacción y organización social. El espacio se reduce, los roles cambian continuamente; es un lugar de encuentros y desencuentros, conflictos y treguas, de tensiones y fuerzas extrañas a la vida social, que provienen del mercado, la guerra, la destrucción de la vida. Pero también están las fuerzas “que se basan no en el orden social o el empuje del deseo, sino en la afirmación de sí y de nosotros como sujetos de nuestra existencia y actores de nuestra libertad” (Touraine, 2005: 227). Especialmente cuando vivimos una sociedad donde se generan nuevos límites ante el destino ecológico percibido (Beck, 101); y emergen aquellos otros olvidados o marginados de la modernidad: las mujeres, los homosexuales, los indígenas, los sin voz, el arte, lo subjetivo, el erotismo, la naturaleza. En este proceso, “saber cómo nombrar a los otros es ser capaces de nombrar comprendiéndolos y aceptándolos en su diferencia, en la multiplicidad de sus diferencias” (García Canclini, 1999: 125). Son individuos completos, no abstracciones, por ello el análisis tiene por objeto principal no a la sociedad abstracta, sino a actores sociales definidos por sus relaciones sociales y pertenencias, pero también por derechos culturales (Touraine, 2005). En esta perspectiva nos planteamos como objeto de estudio a los actores sociales en sus actuaciones y significaciones, en la generación de sentidos en un contexto social e histórico específico y contemporáneo.

Algunas expresiones de estas transformaciones están en la nueva situación del rol de las mujeres en la sociedad contemporánea, en el desarrollo de una creciente conciencia ecológica, en la presencia aguda de la diversidad de género, en la emergencia de resistencias de los pueblos originarios y otros movimientos que apelan a la existencia individual o grupal, al derecho a un espacio-tiempo real y simbólico. Hoy “los derechos culturales corresponden a derechos de diferencia más que a derechos de igualdad de trato” (Touraine, 2005: 209). Una referencia esclarecedora de ello en México son los planteamientos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas y el documento no cumplido por el gobierno federal de los Acuerdos de San Andrés (EZLN-Gobierno Federal, 1996), donde emerge por doquier el requerimiento de reconocimiento y valoración de los derechos culturales de los pueblos indios, como un derecho a la vida y a la convivencia en la diferencia.

Particular importancia reviste frente a las demandas zapatistas el concepto de ciudadanía, bajo el cual se pretendió defender los derechos generales de un hombre abstracto propio de la propuesta ilustrada del siglo XVIII, derecho negado en los documentos institucionalizados de la entidad³. Ahora es más fácil hacer inversiones en un país ajeno que volverse ciudadano. transitamos de la modernidad ilustrada a la modernidad neoliberal (García Canclini, 1999). Por otro lado, hablar de crecimiento excluyó el desarrollo real de los desiguales. Se evidencia así una transformación de la estructura social, pues aparece o emerge “una nueva polarización y estratificación de la población mundial en ricos globalizados y pobres localizados” (Beck, 2008: 118)

Este proceso por demás complejo “ha sido generado por la liberalización del comercio, el cambio tecnológico y su efecto en el transporte, las comunicaciones y las tecnologías de la información” (Mendoza, 2006: 10). La información y sus tecnologías conforman un componente básico de la transformación social en su conjunto, pero no constituyen el único elemento a considerar, pues, aunque se escuchan voces sobre su determinación fundamental, en realidad representan el resultado de las demandas sociales e institucionales para realizar determinadas tareas. “El determinismo tecnológico es en esencia la negación de la teoría social” (Castells, 1994: 16).

En este contexto, según Pérez Gómez (2004), como parte de la situación descrita en los párrafos anteriores, la escuela, hija de la modernidad, aparece en una crisis ante la escasa posibilidad de transformación y adecuación a los cambios generados desde fuera de sus muros. Los jóvenes ya no son los que pretendidamente plantea el modelo modernizador de escuela, ni la sociedad parece moverse sobre los mismos criterios y principios que le dieron vida.⁴ La propia concepción de ciencia y disciplina científica que le dieron motivo de existencia, se mueve por fuera del positivismo y la idea de progreso. La verdad sustentada por la razón deja de transitar por los mismos cauces. A la nueva demanda de ocupación ya no responde

³ Diferentes argumentos y limitaciones se establecieron en las constituciones de la entidad y sus leyes reglamentarias para vetar este derecho, como el de acceder a puestos de representación popular que exigía el saber leer y escribir, de aquí la explicación sobre el Congreso local que fue de sólo composición mestiza hasta 1985, cuando se eligió al primer diputado indígena, quien fue asesinado al final de su ejercicio en 1988. O también se puede observar que en los municipios con composición mayoritariamente indígena los alcaldes siempre fueron exclusivamente hacendados mestizos hasta mediados del siglo XX. Cfr (Sánchez, 1994).

⁴ La escuela en los Altos de Chiapas ha desarrollado un papel esencial en la aculturización de los pueblos originarios y la extinción de las lenguas, en la medida que en ellas se estableció desde siempre el monolingüismo del español y prohibió hablar cualquier otra lengua. Los profesores fueron mestizos hasta la invención de la educación indígena.

la formación tradicional. Desprecia y olvida los procesos contradictorios y conflictivos en la historia del pensar y el hacer. Los medios informáticos renovados permanentemente abren la posibilidad de otros saberes obtenidos desde el exterior de las aulas. Las comunidades adquieren otra dimensión en el proceso de aprendizajes para la vida. La crisis actual en la cultura crítica está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, “una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión, legitimaban al menos teóricamente su práctica” (Pérez Gómez, 2004: 76).

Los sistemas educativos en el mundo han respondido a los nuevos retos de manera diferente, según el país, desde problemáticas concretas que buscan responder especialmente ante el mundo laboral, como el del limitado profesionalismo, ciñéndose en sus medidas a proveer una fuerza laboral más productiva y eficiente, encaminada a ampliar la competitividad económica nacional y mejorar su nivel de vida⁵. “El < aprendizaje > que tal paradigma expresa no se limita a una sucesión del aprendizaje en el tiempo, sino en variados espacios de la persona. Se trata de un aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida” (García, 2005). Para Gregory Martin (2008) las universidades y los centros educativos públicos ya no son refugios en los cuales cobijarse de la ley capitalista del valor y el precio. Según él, la pedagogía crítica atraviesa por una crisis de legitimidad que requiere de un nuevo compromiso. Sin embargo, esta posición reconoce que las escuelas, por sí mismas, no tienen capacidad para crear un nuevo orden social democrático. Entonces la contrasocialización (planteada por la pedagogía crítica) que se opone a la sociedad dominante y ayuda a crear una sociedad democrática justa, constituye uno de los intentos dentro de la modernidad para “tratar de dilucidar el propósito de la educación en relación con la justicia social” (Stanley, 2008).

En el proceso generado en el mundo de la educación en México en las últimas tres décadas, resalta la intervención de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con sus políticas neoliberales. Una primera observación de los programas de ajuste es-

⁵ Los alumnos de las secundarias de SCLC, en opinión de sus profesores de escuelas periféricas del espacio urbano, comentan que llegan no sólo de diferentes barrio y colonias, sino de los municipios colindantes. Ellos observan, cuestión a estudiarse más a fondo, que la mayoría laboran en diferentes tipos de oficios de la ciudad. La pregunta sería ¿Para que sirve la escuela en este contexto? Dado el escaso interés que dicen los profes de sus alumnos “...pues están en otro rollo...” (EAdán 17 de diciembre de 2013), (EAlicia 30 de octubre de 2013), (Elrinea 31 de octubre de 2013).

tructural promovidos desde allí, producen un efecto perverso, pues siendo diseñados teóricamente para impulsar el desarrollo económico de los países menos desarrollados e insertarlos en la economía global, sus resultados han reproducido lo contrario: incrementar las desigualdades educativas y sociales (Bonafant, 2002). En este tenor, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) realiza estudios y diagnósticos sobre la región mesoamericana sobre la base de lo que considera el potencial económico (aglomeraciones) y las oportunidades de integración, y recomienda reformas de instituciones, políticas de desarrollo y sistemas de información territorial (Mc Cauley, 2006). Los dos casos de intervención internacional constituyen ejemplo de las tensiones generadas entre lo interno y externo, replanteando la intervención de los actores sociales.

En Chiapas la globalización y el neoliberalismo han tenido características propias en la implantación de los acuerdos, reformas y legislaciones en el ámbito educativo, así como en las propuestas y orientaciones relacionadas con el sentido de la enseñanza de la historia y la “asignatura estatal”. Las nuevas reformas dictaminadas en torno a la calidad y eficiencia de los aprendizajes, la propuesta de las competencias, la prioridad de ciertas asignaturas en las cargas curriculares, el sistema de evaluación sobre la base de pruebas estandarizadas para la educación básica entre otras medidas, muestran las incidencias de organismos internacionales en la política educativa nacional, sus enfoques e intereses. Estas políticas han buscado la homogeneización por medio de criterios estandarizados de formación y evaluación. Aunque el campo de la historia no figura entre las preocupaciones fundamentales de estos organismos, si su ausencia explica el tipo de individuo que requieren. La globalización y las políticas neoliberales a “la mexicana” promovieron que el sistema educativo configurara como criterios básicos de su desarrollo la calidad y eficiencia de la enseñanza y los aprendizajes. Así, se fortaleció la idea de una nueva sociedad, cuyo valor principal se ubicaba en la información y el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida, requería que la economía adquiriera un papel preponderante en las relaciones sociales. Estas decisiones neoliberales han tendido hacia la sobredeterminación de los aspectos del mercado y la pérdida de soberanía, entre otros factores que influyen en la educación nacional y en el sentido de la enseñanza de la historia, la formación de los sujetos y el significado del patrimonio cultural y natural.

1.2. Chiapas, modernidad, educación y diversidad

A Chiapas los proyectos modernizadores del siglo XX provenientes del centro llegaron más tarde que temprano, planteando a la clase gobernante local las ideas de la modernidad vista desde el centro del país, y recibidos aquí desde siempre con recelo, luego adaptados o adoptados a los propios criterios e intereses locales de caciques y hacendados de viejo cuño. El transcurrir de la región fue a la saga de la historia nacional, pero, además, sus características acaecieron de manera diferente⁶. En realidad hubo procesos especiales y específicos, muy propios de esta región del sureste mexicano, apartada del centro, de las grandes metrópolis, no sólo en distancia sino también en intereses, miradas, políticas, procesos y sentires representados en Chiapas por los grupos hegemónicos del poder local, pero también por las resistencias de los “otros”, tal que a la larga hubo de adoptarse cambios pero con ciertas constantes regionales, especialmente en SCLC. Sobre ello cabe recordar el pacto final de la llamada Revolución en Chiapas (1914-1921) entre los grupos de rebeldes (hacendados y caciques de los Altos, los valles centrales y Mezcalapa) con el gobierno de Álvaro Obregón, que culminó en el pacto de la Constitución de Chiapas de 1924, así como la forma como pretendidamente se adoptó la reforma agraria cardenista.⁷

En la época contemporánea, la implantación de los acuerdos, reformas y legislaciones educativas establecidos desde 1992, se generan en el contexto de la globalización y el impulso a las políticas neoliberales, cuando, sostiene Carretero (2007), la historia acentúa su centralidad en tanto dispositivo de legitimación. En el caso de la enseñanza de la Historia, dichas reformas adquieren relevancia y significación pues implicaron una propuesta que parecía romper con el modelo de enseñanza anterior basado en una historia romántica del siglo XIX, fundada en la memoria y la emoción, al plantear una historia más racional propia del pensamiento ilustrado del

⁶ Recordar los eventuales (aunque no menos significativos si se les mira bajo otra óptica de construcción histórica) hechos de guerra del movimiento de independencia y federalización en territorio chiapaneco; los acontecimientos de anexión a México; los íconos estatales emergidos más de la política de la administración local, dando nombre a calles, pueblos y ciudades; la contrarrevolución en Chiapas, con villistas y zapatistas dirigidos por hacendados locales; la cuasi reforma agraria que finalmente consolidó la propiedad terrateniente; la guerra -como diría el narrador Eraclio Zepeda (2000)-, nos llegó en tiempos de paz, y viceversa: las más grandes rebeliones indígenas se sucedieron cada siglo con antecedentes parecidos de agravios a las comunidades, sus procesos mesiánicos de empoderamiento ortodoxo, mezclados con reivindicaciones milenarias y, al final, la derrota y la represión: 1528-32 Chiapas, 1692-93 soque, 1712-14 tseltal, 1869-1871 tsotsil, 1911-13 tsotsil y la nueva de 1994 que aún no culmina e incorpora a varios grupos indígenas (de Vos, 1985; García de León, 198; Favre, 1973; Moscoso, 1992; Casahonda, 1974; González J., 1989, entre otros).

⁷ Cfr. García de León (1985) y González (1989).

siglo XVIII⁸, en un momento en que los papeles de la sociedad y del Estado parecían invertirse, pues mientras la primera defendía la simbología oficial, el segundo la invalidaba⁹ (Carretero, 2007), cuestión que se presentaba, al mismo tiempo, de un “debilitamiento de las funciones del Estado propiciado por el propio Estado y que arroja como saldo una versión inconsistente de la historia” (Carretero, 2007: 137).

La pretensión de neutralidad y objetividad de los nuevos textos de historia deriva precisamente de aflojar las amarras de la identificación con dichos valores (nacionales). El propósito modernizador consiste precisamente en despojarse de adhesiones nacionalistas de soberanía, de sentimientos revolucionarios de cualquier tipo (...) incorpora en su versión subyacente el doble aspecto del positivismo y del conservadurismo, y sugiere una finalidad presentista en función del Estado dominante actual, aunque carezca de raíces (Machuca Ramírez, citado en Carretero 2007: 137).

En el caso de la Historia en la escuela secundaria los propósitos y enfoques de los programas nacionales, los criterios y orientaciones relacionadas con el sentido de la enseñanza de la Historia de México, establecidos por la SEP, fueron considerados en la conformación de la AE, que estaba destinada a la perspectiva de las entidades. Así, los lineamientos y criterios de la AE fueron de carácter nacional, dictaminados por la SEP,¹⁰ a partir de los cuales se hicieron las propuestas estatales. La elección de los campos y subcampos y la elaboración de los programas en las entidades fueron finalmente revisados y avalados por la SEP.

Los programas de enseñanza determinan una cronología de la historia; una división de sus épocas, una epistemología, una manera de pensar y construir la realidad histórica, con exclusión de otras. Del mismo modo se inculcan los métodos, los procedimientos para ordenar, distinguir, relacionar y analizar los hechos, que nunca se definen como los medios que permiten defender, afirmar e incrementar el poder o las ideas de quienes los transmiten, sino como procedimientos “objetivos e imparciales” (Forescano, 1980: 126).

⁸ El “conjunto de saberes sobre la vida pretérita de la humanidad construido a partir del paradigma racionalista ilustrado, aspira...a alcanzar y transmitir unas verdades asépticas, objetivas, desprovistas en principio de carga moral. Su finalidad ideal, en caso de ser usado en la escuela, sería desarrollar habilidades cognitivas” (Álvarez J. , 2007).

⁹ Se refiere al debate en torno a los libros de texto gratuitos mencionado anteriormente, que en el fondo, desde la lectura de este investigador, traslucían esas dos posibilidades de perspectiva histórica.

¹⁰ Este es un punto en el que se reflejan las tensiones entre lo nacional y lo local, entre la federación y las entidades, entre el proyecto descentralizador y la centralización. ¿Qué historia impartir? Lo cual manifiesta el sentido de los intereses de los grupos hegemónicos estatales y los de un solo país.

Actualmente en la AE están ubicados los espacios para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas, en las diversas acepciones que de ella tienen los docentes, pues en la Cédula mencionada y las entrevistas a los profesores realizadas en diciembre de 2013, los profesores respondieron nombrándola como Historia de Chiapas, Geohistoria, Patrimonio Cultural, Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas, Chiapas, espacio y tiempo (CHET), Geografía e Historia de Chiapas o Historia Regional. Ello refleja, además de la improvisación y dispersión en la ejecución de los programas, la variedad de nombres que ha tenido la asignatura en los últimos siete años, debido a los cambios constantes de programas establecidos por la Secretaría de Educación en el estado, a partir especialmente de 2007, cuando de Introducción al Patrimonio Cultural de Chiapas se transformó en Chiapas: adolescencia, espacio y tiempo (CHAET) y luego, en 2008, en CHET. En 2013 volvió a considerarse el Programa de Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas y un nuevo programa emergente: Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas, que fue interpretado por los profesores como un cambio según intereses del nuevo sexenio dentro de su alternativa ERA (Educar con Responsabilidad Ambiental) correspondiente al partido político en el poder actual.

Cabe agregar que entre 2009 y 2012, como ya lo mencionamos, se catalogaron oficialmente las cinco opciones referidas: además de CHET están Equidad: hacia una sexualidad responsable (implementada eventualmente en alguna Telesecundaria de SCLC), tres de lenguas indígenas: tsotsil, tsetal y cho'ol (que realmente no se han impartido en la entidad, aunque hallamos un caso en la secundaria técnica de la comunidad de Romerillo donde sí era impartida, en el ciclo 2012-2013, por un administrativo de la comunidad, que hablaba el tsotsil y conocía la cosmovisión y cosmovivencia de la localidad¹¹. Sobre esto último es necesario tratarlo en otro texto, pues encierra una serie de dimensiones culturales, educativas, pedagógicas, políticas, sindicales e interculturales a considerar. Por ahora sólo mencionamos la incertidumbre y el desacuerdo de los profesores de la AE ante estas modificaciones sucesivas (o “jugueteo”)¹² y la falta de formación y materiales para su desarrollo, según mencionaron en las entrevistas,¹³ constituyendo

¹¹ Según entrevista realizada al profesor Miguel Santiz, el 15 de marzo de 2013 en la secundaria técnica 112, ubicada en esa población.

¹² Como dijera en entrevista el profesor Adán, argumentando la “falta de respeto al Patrimonio Cultural de los chiapanecos” (EAdán 17 de diciembre 2013).

¹³ Sólo dos profesores, uno de estatales y otro de secundarias técnicas, vieron como positivos esos cambios (Elrineo 31 de octubre 2013) y (EAdulfo 4 de noviembre 2013).

parte de las problemáticas a las que se enfrentan, resignifican y resuelven en la acción.

Un ejemplo de este actuar de los profesores de la AE se dio en el mes de mayo de 2013, cuando la SEP estatal programó nuevos cursos de tres días para formar a los docentes en la nueva propuesta de Equidad de Género y fueron convocados por la Coordinación estatal para asistir por zonas. Los de secundarias técnicas ubicadas en SCLC asistieron, pero para informar que ellos se mantendrían impartiendo CHET en sus modalidades de Geografía e Historia de Chiapas y Patrimonio Cultural.¹⁴ En el caso de otras zonas y modalidades, se les preguntó a seis profesores en ese momento, qué harían al respecto y fueron diversas las respuestas: desde la aceptación cabal a la nueva propuesta con las “copias” que les habían dado, hasta la alternativa de mantenerse en la modalidad que estaban impartiendo para terminar el ciclo escolar. En las entrevistas de diciembre, a la pregunta de cómo verían que desaparecieran las opciones de Historia y Patrimonio Cultural de Chiapas, la respuesta generalizada fue que eso no podría pasar pues representaba “el rescate de la identidad” (EDaniel 18 de diciembre; Elrineo 31 de octubre 2013; EAdán 17 de diciembre 2013).

Una característica que guió en Chiapas los procesos educativos y de relación unidireccional cultural en Chiapas, fue la construcción y reconstrucción de las formas de concebir, imaginar y valorar la existencia del otro(s)¹⁵, que rememoraba la coexistencia colonial de dos mundos y un orden¹⁶, nombrados desde ese tiempo de conquista.¹⁷ Las propuestas del proyecto nacionalista reformularon la perspectiva en una sola identidad y las más recientes replantearon el camino abriendo formalmente el reconocimiento

¹⁴ En reunión celebrada el 8 de agosto de 2014, la Academia Estatal de Ciencias Sociales de Secundarias Técnicas (con la asistencia de centenares de profesores) decidió, después de recibir información oficial acerca de los cambios y las opciones de AE y reflexionar sobre sus experiencias y perspectivas docentes ante las necesidades académicas de la entidad y sus alumnos: impartir la asignatura de Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas en el ciclo escolar 2014-2015.

¹⁵ Ello aparece registrado en múltiples autores: desde los escritos e intervenciones de Fray Bartolomé de Las Casas hasta la narrativa de Rosario Castellanos (1957, 2011, 2013) y Bruno B. Traven (2013), los estudios etnográficos de Mario Humberto Ruz (1991), la historiografía de García de León (1985) y Jan de Vos (1980, 1985, 1988), la investigación histórico-cultural de Henri Favre (1973), entre otros muchos y los diversos documentos que sobre indigenismo se han producido en las dos últimas décadas.

¹⁶ El orden colonial, el mundo de la evangelización, la palabra divina y verdadera, junto al tributo, el trabajo forzado, el repartimiento, la reubicación, la violación como sistema y la pacificación, resignificada como la república de los españoles (gentes de razón) y el mundo de los sirvientes, ignorantes e idólatras considerada la república de los indios. Cada una con sus autoridades e instituciones pero subsumidas formal y culturalmente a los colonizadores.

¹⁷ “La lógica que media en la relación entre el colonizador y el colonizado es una lógica de violencia, no de incorporación” (De Lissovoy, 2008: 487).

de la existencia de un México plural, especialmente a partir de la reforma del artículo 2º de la Constitución Mexicana en 2001¹⁸, pero sin que a la fecha haya tenido un impacto real, por ejemplo en la currícula de formación de los profesionales de la docencia en secundarias.

En 1987, Guillermo Bonfil Batalla reclamaba la necesidad de encontrar los caminos para que floreciera el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, "...porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez y para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez." (Bonfil Batalla, 2006: 12). Estas críticas lograron en 1992 que se hiciera una enmienda al artículo cuarto de la Constitución, y se reconociera por primera vez en la historia "...el carácter pluricultural de la nación mexicana y los derechos de esta 'civilización negada'...contradictoriamente también en este año el Gobierno imponía una reforma al artículo 27 (sobre reforma agraria)...que permitía la privatización y la enajenación de las tierras indígenas" (Díaz Polanco, citado en Dosil, 2010: 75).

1.3. Chiapas: escuela e interculturalidad?

La construcción del Estado Nación mexicano es un proceso histórico de largo alcance marcado por ciertos acentos que le dieron forma al planteamiento moderno de la actual organización hegemónica del poder centralizado y su reproducción estructural y sistémica en los diversos ámbitos sociales, económicos, culturales y regionales. Lo que traducido en términos educativos y de asimilación cultural podría resumirse en una interculturalidad unidireccional y hegemónica, dominante e impuesta. En este sentido:

Tras la independencia, sellada en 1821, la élite criolla gobernante pondrá su atención en la construcción de una nueva patria. Apuesta por un proyecto modernizador, inspirado en los modelos liberales europeos, que desconoce su pasado y mira con optimismo hacia el futuro, confiando en el progreso científico y tecnológico. Se contempla a los indígenas como el mayor lastre para el desarrollo del país; sus lenguas y sus costumbres representan una etapa primitiva de la civilización que se debe superar con urgencia para construir una sociedad moderna (Florescano, 2005). Se confió a la educación esta colosal ta-

¹⁸ Esta reforma fue finalmente la respuesta del gobierno federal al levantamiento indígena, sin recoger lo sustancial acordado en los Diálogos de San Andrés entre el EZLN y el Gobierno Federal, avalados por la CONAI y la COCOPA en el documento firmado el 16 de febrero de 1996. Cfr. (EZLN-Gobierno Federal, 1996).

rea, para lo cual procedió a dotarla de contenidos homogéneos y patrióticos, que situan en la Independencia el surgimiento del pueblo mexicano y que relegan al indígena a un pasado remoto, fuera de la historia (Dasil, 2010: 74).

Desde el porfiriato en Chiapas, se adoptó un currículum homogéneo. Fue en este periodo que se realizó el Primer Congreso Pedagógico en la entidad,¹⁹ con preocupaciones educativas que no alcanzaban a las particularidades de los pueblos y comunidades de la entidad. Posteriormente, después de la “contrarrevolución mapachista”, se adoptaron los planteamientos educativos de la unidad nacional bajo una sola lengua y una misma historia patria. A la par se fue construyendo una historia regional oficial, siguiendo los cánones de la crónica del poder y el uso de archivos como fuente de verdad del dato, con una extensión en el ámbito educativo al producirse textos biográficos, crónicas de la iconografía del poder regional, anécdotas y leyendas mestizas, cuyo mejor ejemplo tradicional está representado por *Los cuentos del abuelo*, de Ángel M. Corzo²⁰ (2001). Esta historia omite la visión, existencia y luchas de los otros o los califica²¹; conformó un pasado y estableció una mirada de presente y futuro.

El sentido de la historia esta en lo que cuentan, desde dónde miran el pasado, qué incluyen y excluyen, sus planteamientos iconográficos ritualizados; los conceptos y categoría históricas que asumen, los actores de su trama. Cómo se plantean la existencia de los otros, su estar en el mundo, en el espacio y el tiempo; sus problemáticas, creaciones, cambios, rebeliones, resistencias, autodefensas en el transcurrir histórico regional y a lo largo, especialmente, de la segunda parte del siglo XX, hasta nuestros días.

En el transcurrir del México posrevolucionario, la escuela en Chiapas recogió las líneas establecidas en lo nacional y le agregó las propias aspiraciones y formas de ver institucional regional, esencialmente mestizo, al

¹⁹ El punto de partida es la escuela porfirista, escasamente extendida por las zonas rurales de Chiapas que contaba con una mayoría de maestros que se dedicaban solo parcialmente a su actividad docente, simultáneamente actuaban como presidentes municipales, colectores de impuestos e incluso vendedores de aguardiente. A partir de 1914, uno de los retos para los revolucionarios carrancistas fue la transformación de la escuela pública, intentando eliminar las prácticas autoritarias y los castigos corporales existentes hasta entonces. Con tales objetivos se convocó el Primer Congreso sobre Pedagogía en Chiapas. Cfr. García de León (1985).

²⁰ Un poco como para suavizar los términos del texto y como prevención a la lectura de la edición de 2001 se señala “asaltarán no pocas dudas al lector contemporáneo respecto de los juicios valorativos del narrador; principalmente en aquellos pasajes donde describe la naturaleza individual y colectiva de los pueblos indios asentados en el territorio que hoy ocupa el estado de Chiapas...habremos de situarnos en la época en que fue escrito...” (Corzo, 2001: 11).

²¹ Dice al referirse a la derrota de la rebelión indígena de 1869: “...lograron desbandar aquellas chusmas imponentes que aullaban frente a San Cristóbal como fieras hambrientas” (Corzo, 2001: 102).

ser utilizada como un instrumento para promover la formación identitaria nacional-regional (proyecto del estado-nación), y la anulación de las manifestaciones que no iban con los patrones establecidos de la modernidad posrevolucionaria, pues, ante todo, se requería uniformizar culturalmente a la población: maestros hablantes sólo del castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas; contenidos que no guardan relación con el contexto y las culturas locales y una oferta curricular homogénea. Tal ha sido la estrategia oficial utilizada hasta la última década del siglo pasado (Poblete, 2009).

Los gobiernos posrevolucionarios confirmaron su misión de castellanizar y civilizar a las comunidades indígenas, como alternativa de la emergente raza de bronce, la “raza cósmica” de Vasconcelos. Las sucesivas propuestas del siglo XX siguieron el camino de la nueva colonización, con algunos agregados de supuesta incorporación de lo que consideraron valores y tradiciones de los pueblos indígenas.

Quando la construcción de la identidad propia no la hace uno, sino la inventa alguien desde el discurso de dominación, generalmente las ideas sobre los otros son mucho más rígidas de lo que son las ideas sobre nosotros mismos; al “nosotros” se les dan connotaciones positivas y las que no lo son, suelen suavizarse con explicaciones; en cambio, para remarcar la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, a los “otros” se les asocia a valores negativos (Barrón, 2008: 26-27).

No obstante, el “discurso intercultural” aún el dominante no es homogéneo, tiene características según su origen y de acuerdo a los sesgos disciplinarios de sus protagonistas (Dietz, 2007: 27). En Chiapas adquirió sus propias modalidades y persistencias, históricas y renovadas a través de sus expresiones educativas, jurídicas, ideológicas y culturales del sistema dominante y sus procesos de transformación y adecuación según las políticas impuestas desde el centro y/o reproducidas de manera endógena para la subsistencia de los beneficios neocoloniales de los sectores dominantes.

En las escuelas subyace un currículum preocupado por la selección y organización de la cultura, con una cierta mirada pretendidamente universal y una teoría social que le da sustento. Valiéndose de normas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar para producir un cierto tipo de ciudadano, conformando toda una carga ideológica.

Esta “mirada intencional” como la llama Poblete (2009) ha determinado su desenvolvimiento sin atender a las condiciones concretas culturales de los contextos de los centros educativos, pues se implantan las conside-

raciones y decisiones centralizadas, uniformes y etnocéntricas, las cuales generan discriminaciones a lo largo del currículum.

Subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folclore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo (Díaz-Couder, 1998: 20).

Las características que adoptan estos programas y haceres en las escuelas de Chiapas es significativo pues, el folclor inventado²², plantea una mirada de los mestizos sobre los pueblos originarios, reproducida a diario por los profesores como “nuestros bailes regionales” o “autóctonos”, representativos de nuestra cultura, una sola, eligiendo a la marimba y el vestido de chiapaneca como los íconos de lo auténticamente regional para todos los chiapanecos. De esta manera la posibilidad de acercamiento a la comprensión de la ritualidad de la música y danza indígenas resulta más que imposible.²³

El currículum aditivo no implica se realice ningún replanteamiento crítico del modelo homogeneizador:

...se intenta abordar en los centros la educación intercultural, introduciendo unidades aisladas destinadas a proporcionar al alumnado conocimientos sobre las diferencias, expresadas a través del folclore, la gastronomía, las fiestas o la religión. Su forma se traduce en lecciones ocasionales, enseñando la cultura como un conocimiento estático, independiente de los contextos históricos y sociales en que se producen y omitiendo, en consecuencia, el análisis de la negociación (Guzmán, 2006: 34).

²² El ballet folclórico fue conformado entre 1951 y 1959 por la corógrafa y bailarina profesional Amalia Hernández, con el impulso de Emilio Azcárraga Vidaurreta y el Departamento de Turismo de entonces. Su producción está basada en un planteamiento escenográfico y no etnográfico. Hacia 1954 en Chiapas, dos bailarinas también profesionales, Martha Alaminos y Betty Maza, inventan los “bailables regionales” respecto a los cuales, afirmaría la maestra Alaminos, que “no se está haciendo etnología sino arte” y a ella, como artista, lo que principalmente le interesa son los valores dancísticos” (COYATOC, 2009).

²³ En entrevista con la etnomusicóloga Aurora Oliva y el productor de música etnográfica Fernando Hajar (E Aurora 20 de mayo de 2013) hablan de alrededor 70 diferentes instrumentos indígenas en Chiapas no registrados, no catalogados ni investigados, así como la falta de registro y estudio de la música y danza indígena. Actualmente ellos dan seguimiento, registro y grabación a la música ritual de los soques de Tuxtla, a través de sus fiestas que siguen el calendario agrícola, la organización de las mayordomías y las imágenes sacras de Copoya.

En las escuelas secundarias de SCLC²⁴ se atiende a una fuerte población indígena que varía en proporción según su ubicación. De acuerdo a las entrevistas realizadas mencionaron que en la única escuela del centro había de tres a cuatro por grupo, pero a veces es incierto “porque lo ocultan”,²⁵ pese a la labor de convencimiento que dice realizar el docente, para darle valía a la identidad. El profesor Irineo de esta escuela señala que él mismo, al haber trabajado varios años en otras comunidades de los Altos, aprendió algunas palabras que le permiten comunicarse con estos alumnos (Elrineo 31 de octubre de 2013). De acuerdo a las respuestas de otros entrevistados de secundarias ubicadas en las colonias y barrios dentro de los periféricos (Círculo 2 y 3; ver Figura 1, página 75) la proporción de alumnos de habla indígena se incrementa en estas escuelas, hasta constituir una mayoría, como es el caso de las secundarias técnicas 66 y 80, las telesecundarias 214, 801 y 297, y la José Ma. Morelos, Miguel Utrilla y Sentimientos de la Nación. El número se eleva aún más en los turnos vespertinos. Pero es en las escuelas fuera de la mancha urbana donde se concentra el mayor número de alumnos de habla indígena, donde hay sólo telesecundarias (13) y una secundaria técnica (la 111), que para los fines de esta investigación hemos denominado Rural (cuarto círculo), donde habitan específicamente comunidades indígenas.

Según el Censo de 2010 en el municipio hay una población de 32 % de hablantes de lenguas distintas al español,²⁶ cuando en 2005 había 28.7 %, pero donde paradójicamente hay una invisibilidad de la cultura indígena en el currículum y sus problemas lingüísticos en el proceso de aprendizaje. La lengua se muestra entre los docentes de la Asignatura Estatal como una de las dificultades mayores del proceso educativo en cualquiera de sus disciplinas, como un obstáculo.

El currículum selecciona, pondera y oculta, tiene un sesgo epistemológico tal que propone e impone culturalmente no sólo formas de pensar, sino comportamientos, pues reproduce conocimientos uniculturales, prácticas organizativas y metodológicas que imponen una homogeneización

²⁴ Según entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias de San Cristóbal, se pudo saber que en el mejor de los casos han realizado en algún momento, actividades con sus alumnos como “muestras gastronómicas” y de “trajes regionales” (EAna 19 de diciembre de 2013), (Elrineo 31 de octubre de 2013), (EAdán 17 de diciembre de 2013), (EOlga 30 de mayo 2014), (EALicia 30 de octubre de 2013).

²⁵ Frase continuamente repetida por casi todos los profesores que denota la fuerte carga de agravios y marginación sufrida durante siglos por los pueblos originarios y los cambios que se generan al emigrar a la cabecera de los altos.

²⁶ Tsotsil y tseltal básicamente, según datos del CEIEG-Chiapas (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica), de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010).

de tratamientos pedagógicos con los alumnos (Poblete, 2009), provocando desigualdad, marginación y exclusión. A este respecto cabe la reflexión a resolver aún de los docentes sobre el papel jugado en particular por la AE²⁷ en Chiapas, impartida en las escuelas secundarias.

1.4. San Cristóbal. Cambios y permanencias

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

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

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

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

Desde los años 50, antiguos artesanos que vendían en Santo Domingo, dejaron sus comunidades de origen y se instalaron en barrios periféricos. Más recientemente la llegada de extranjeros y pequeños comerciantes venidos del centro desarticuló al grupo criollo que había mantenido el control

²⁷ Me refiero a CHET y Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas.

sobre los espacios comerciales y habitacionales del centro, algunos emigraron hacia la capital del país o a Tuxtla Gutiérrez (París Pombo, s.f.).

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

Entre estos cambios es de señalarse los generados cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI), en los años 50, conformó un centro coordinador en la ciudad, contribuyendo a conformar una élite indígena (maestros bilingües y promotores del INI), quienes adquirieron propiedades en terrenos del municipio. Contradictoriamente, en este periodo, comerciantes y pequeños industriales mestizos exitosos adoptaron rasgos identitarios similares a los de las familias criollas, incluso con mayor énfasis: empezaron a reivindicar una ascendencia española o europea y a recuperar el mito del conquistador civilizatorio. De esta manera, se establecieron relaciones de amistad, compadrazgo y parentesco entre las familias adineradas de los barrios con las del centro, construyendo una identidad “coleta”²⁸, referida étnicamente al término de ladino. Sobre esto resulta significativo que dos de los profesores entrevistados, los únicos nacidos en SCLC, refirieran este término identitario para diferenciarse de los cambios generados en la ciudad con la llegada de indígenas y extranjeros.

Una de las transformaciones más significativa ocurrió después de 1994, cuando aumentó la migración hacia SCLC proveniente de diferentes áreas de los Altos, del país y del extranjero. Una nueva situación fue la llegada de supermercados, cadena de tiendas y franquicias en los últimos 20 años. El espacio urbano se modificó reafirmando en escala ampliada su vocación turística asignada por sectores involucrados en esa perspectiva y por las políticas institucionales, llegándosele a otorgar el título de *pueblo mágico*²⁹, cuestión que llama la atención de uno de los entrevistados de una escuela del tercer círculo, pues contradictoriamente le hace ver la “importancia del patrimonio cultural de SCLC” (EALicia 30 de Octubre 2013).

²⁸ La palabra “coleta” es una referencia y autorreferencia de los habitantes de SCLC, en particular de las familias ladinas que llevan varias generaciones viviendo en la ciudad (Pombo, s.f.). “Indio” fue “impuesto por el colonialismo español, nunca determinó una calidad étnica sino una condición social; la del vendido, la del sujeto a servidumbre por un sistema que lo calificó permanentemente de rústico y menor de edad” (Ruz, 1991: 262)

²⁹ Pueblos Mágicos es un programa desarrollado por la Secretaría de Turismo en colaboración con diversas instancias gubernamentales y gobiernos estatales y municipales, a partir de 2001. Ha sido objeto de distintas críticas particularmente de organismos relacionados con el patrimonio cultural material e inmaterial.

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

Este autor hace ver que en los Altos el criollismo seguía formando parte del discurso dominante, sustentando posiciones de poder y prestigio entre las familias más acaudaladas de SCL, lo cual consolidaba y reproducía esas relaciones de subordinación y dominación sistémica en la región.

En el caso de los profesores entrevistados ubicamos algunos planteamientos de una construcción de mexicanidad que considera un currículum aditivo folclorizado, al establecer una mirada sobre “los otros”, de lo que es importante de esas culturas en la enseñanza del patrimonio cultural de Chiapas, al resaltar como elementos de su identidad trajes, bordados, “bailes regionales”, ofrendas del “día de muertos”, comidas “regionales”, entre otras. Sin embargo, cuando se les mencionó alguna información sobre los rasgos simbólicos y de ritualidad que encerraban algunos de los elementos referidos, se manifestaron sorprendidos y con necesidad de conocer más sobre ello.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

2.1. Los actores sociales

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

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

Las reformas modernizadoras establecidas para la escuela secundaria, que incluyen a la Historia Nacional y a la Asignatura Estatal, han trascendido varios sexenios y adoptado diferentes determinaciones con implicacio-

nes en su enseñanza, su adopción en espacios regionales y el sentido que el docente construye en su enseñanza. Uno de los profesores más antiguos de las secundarias de SCLC recuerda que “representó un reto” el virar de las Áreas de Conocimiento a las Asignatura, cuestión que resolvió con “lo que tenía”¹ de la forma de enseñar anterior en materiales y experiencia, es decir con el modelo y documentos tradicionales.

Un indicador de esta situación es el proceso paulatino que ha llevado la normativización de la hoy llamada Asignatura Estatal, pues a pesar de que su decreto formal de constitución como AOE fue en 1993, los primeros lineamientos y actualización de esa AOE aparecieron 1995 (SEP, 1995), pero sus criterios y orientaciones surgieron hasta 2001 (SEP, 2001), cuando fueron establecidos los Campos Temáticos opcionales (para todas las entidades federativas) y especificado el llamado “Histórico-cultural” con los subtemas de “Historia de la entidad”, “Geografía de la entidad” y “Patrimonio cultural de la entidad”, para todo el país. Los Lineamientos Nacionales de la ahora llamada Asignatura Estatal se establecerían en 2006 (SEP, 2006) y el registro formal de cada entidad de los programas adoptados se instituyeron en el Catálogo Nacional 2010 (SEP, 2010).²

Estas determinaciones institucionales, cambios y reformas, así como el proceso mismo de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en las escuelas secundarias del municipio de SCLC, están situados en un contexto de diversidad cultural regional³, de desigualdad creciente⁴, pero también, de manera específica, en un conjunto de transformaciones estructurales, nacionales, locales e internacionales, propias de los procesos de globalización, relacionadas con las continuas innovaciones

¹ Entrevista al profesor Isidro el 31 de octubre de 2013.

² En el caso de Chiapas fueron cinco los Programas registrados: Chiapas, espacio y tiempo: Equidad: Hacia una sexualidad responsable y tres sobre lengua y cultura indígena (tsotsil, tseltal y cho'ol), vigentes para el periodo 2010-2011-2102. Sobre ello hablaremos más adelante.

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

⁴ Con base en datos del INEGI (2010), CONAPO (2010) y SIPAZ (2010), Chiapas ocupa el segundo lugar en grado de marginación a nivel nacional, precedido por Guerrero y seguido por Oaxaca. Tiene 48 municipios con comunidades en la categoría de muy alta marginación y 39, en situación de alta marginación, los cuales se ubican principalmente en los Altos y la Selva. Un 55.05% de la población chiapaneca vive en municipios con estas características y nada más dos municipios son de muy baja o baja marginación. El 17,8% de la población general chiapaneca de 15 años o más no sabe leer ni escribir. El 39,2% de la población indígena que tiene 15 años o más es analfabeta. El 45,78% de la población económicamente activa ocupada (PEAO) gana hasta un salario mínimo.

en las formas y relaciones del trabajo, de las mercancías y del capital, a consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de la información/comunicación, así como de la constitución de la economía global y de transformación cultural (Castells, 1994).

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

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

2.2. Problemáticas y escenarios

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

La población de los 50 profesores está distribuida según la modalidad y el número de escuelas, edad y antigüedad promedio, tal que resalta la diferencia del número de escuelas y profesores de las telesecundarias en relación a las de las otras modalidades, que tienen más antigüedad y tradición

en las áreas donde se ubican, pues las telesecundarias tienen un tiempo menor de creación (Cuadro 1).

Cuadro 1: Profesores de AE por sexo, edad y antigüedad promedios

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

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

Como se podrá observar en este Cuadro 1, la distribución por sexo en las escuelas del municipio está equilibrada. Aunque resaltan las federales al tener el triple de hombres en relación al de mujeres. La edad promedio marca una tendencia a la madurez, siendo los más jóvenes los docentes de las telesecundarias (42.8 años en promedio) y de las estatales (43.28 años), que poseen una edad menor al promedio general de 45.75 años.

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

De acuerdo al Cuadro 2, los profesores con mayor antigüedad laboral (33 años) y promedio de 24.2 años de servicio, se concentran en las Secundarias Federales. Las secundarias estatales por su parte registran a los profesores con menos años de servicio (seis), así como el promedio más bajo (13 años). Esta situación se repite con el mayor número de años de estancia en la región de Los Altos equivalente a 33 años para federales, aunque el mayor promedio lo obtienen las telesecundarias con 14.1 años.

Si se observa en el Cuadro 2, la relación entre antigüedades mayores de región y zona, veremos que hay una diferencia de ocho años en las federales, que puede expresar la movilidad recorrida por estos profesores en diferentes zonas de Los Altos antes de llegar a las escuelas que están en el municipio de San Cristóbal. En los casos de estatales, técnicas y telesecundarias prácticamente es equivalente la temporalidad en la zona y la región. En lo promedios generales comparativos de permanencia en región y zona

hay una diferencia de dos años en cada caso a favor de la ubicación en la región, excepto en las estatales donde la antigüedad en la zona y la región es prácticamente la misma.

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

Cuadro 2: Antigüedad

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

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

Por otra parte, sólo dos profesores con mayor antigüedad en el servicio de la Secundaria del Estado y la totalidad de los profesores de secundarias federales, técnicas y telesecundarias (pues tienen más de 12 años de ser-

vicio) laboraban en 2001, en el contexto de la llamada AOE, cuando se dio la introducción del Campo Histórico Cultural, con los temas de historia, geografía y patrimonio cultural de la región o de la entidad (SEP, 2001).

En 2006 el Acuerdo 384 estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (SEP, mayo 2006), el cual especificó, para la ahora denominada Asignatura Estatal, un espacio curricular de tres horas a la semana en primer grado. En este mismo año se publicaron los nuevos lineamientos de la AE (SEP, septiembre 2006) determinando cuatro campos, de los cuales, el primero, se subdividió en tres temas: Historia, Geografía y Patrimonio Cultural y Natural. En relación a esta reforma y según los datos proporcionados en la Cédula, en torno a la antigüedad que tienen de impartir la AE, la mayoría de los profesores de San Cristóbal de Las Casas no experimentaron este cambio de la Asignatura, pues poseen menos de siete años impartiéndola. Sólo un docente de las estatales, otro en las federales y tres más en las técnicas, alcanzan siete y más años de antigüedad en ella.

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

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

La AE realmente impartida en el ciclo escolar 2012–2013, según la información obtenida entre febrero–marzo de 2013, variaba según la modalidad de escuela. En las estatales y técnicas se daba CHET. En federales y telesecundarias Patrimonio cultural y natural de Chiapas (ver Cuadro 3).

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

- CHET.
- Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas.

Cuadro 3: Asignatura Estatal impartida ciclo 2012 – 2013
Febrero-marzo 2013. Resultados de la Cédula

Modalidad	Asignatura estatal vigente (Cédula aplicada)	Observaciones
Secundarias Estatales	CHET	
Secundarias Federales	Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas	
Secundarias Técnicas	CHET	Uno da Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas
Telesecundarias	Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas	Solo en El Relicario y la Florecilla dan CHET Una profesora “sólo da consejos” por problemas de alumnos y otros dos acaban de cambiar a equidad

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

Cuadro 4: Perfiles formación docentes de AE en secundarias de SCLC

Modalidad	Estatales	Federales	Técnicas	Telesecundarias	Totales
C. Sociales		6	3	1	10
Sociología			2		2
Economía			1		1
Educación	2			1	3
Pedagogía	2		1	3	6
Profr. Primaria				1	1
Derecho	1	1			2
Psicología Educativa				3	3
Psicología	1			3	4
Español				2	2
Matemáticas				3	3
Tele Sec				2	2
Agronomía				1	1
C. Naturales				4	4
Contador				1	1
NO ¿?	1	1	1	2	5
Total	7	8	8	27	50

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

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

En relación a los perfiles profesiográficos de los docentes de la AE encontramos con base en el Cuadro 4 que:

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

Cuadro 5: Egresados de escuelas formadores de docentes e IES

No. Esc	Modalidades	No. Profesores				
		Total	Escuelas Formadoras De Docentes Efd	Instituciones Educación Superior (Ies)	No Se Sabe	% Efd
5	Secundarias Estatales	7	1	6		14.2 %
4	Secundarias Federales	8	7	1		87.5 %
5	Secundarias Técnicas	8	3	4	1	37.5 %
16	Telesecundarias	27	19	7	1	70.3 %
30	Total	50	30	18	2	
	Total %	100 %	60 %	36 %	4 %	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

Por otra parte, el porcentaje de los profesores egresados de escuelas formadores de docentes llega al 60. %. El mayor porcentaje de ellos se ubica en las telesecundarias. El resto (36 %) son egresados de otras IES (Cuadro 5).

La formación docente en posgrados apenas llega al 28.8% con grado de maestría, concentrándose estos maestros en las telesecundarias (ver Cuadro 6). El 53.8 % de ellos, realizó sus estudios en instituciones oficiales y el 46.2 % lo hizo en instituciones privadas de la entidad. Las especialidades giran en torno a la educación (administración, psicología, docencia, ciencias de la educación).

Cuadro 6: Niveles de egreso

No. Esc	Modalidades	Total Profesores	Con Licenciatura	Con Maestría	Con Doctorado	No Contestaron
5	Secundarias Estatales	7	4	2	1	
4	Secundarias Federales	8	8			
5	Secundarias Técnicas	8	6	2		
16	Telesecundarias	27	13	11		3
30	Total	50	31	15	1	3
	Total %	100 %	62 %	30 %	2 %	6 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

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

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

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

- Texto: 24 menciones
- Material, medios, apoyos: 20
- Asignatura 12
- Indiferencia alumnos: 12
- Contexto del alumno: 11
- Estructura y organización escolar: 7
- El docente: 6 menciones
- De los problemas más frecuentes mencionados están:
- Falta libro de texto 21
- Falta de material didáctico y audiovisual 12
- Cambios constantes en la asignatura 7
- Falta de capacitación de docentes 5
- Pocas horas para la AE 5
- Falta información, folletos, revistas, Internet 5
- Falta de interés (participación) del alumno en historia 5

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

- Primer círculo Centro
- Segundo círculo Barrios y colonias dentro de periféricos
- Tercer círculo Colonias fuera de periféricos dentro de mancha urbana
- Cuarto círculo Rural fuera de mancha urbana

En la figura 1 hemos anotado las escuelas secundarias que prevalecen en cada círculo y la modalidad a la que pertenecen, especialmente en el primero y el cuarto donde está más claramente delimitada esa circunstancia. Pues en el segundo y tercer círculo tienen presencia las cuatro modalidades.

Lo anterior también puede observarse en el Cuadro 7, donde además

Figura 1: Distribución escuelas por círculo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

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

En el Cuadro 8 establecemos la relación entre la ubicación de las localidades del Cuarto Círculo y el grado de marginación registrado por el INEGI (2010) y CONAPO (2012), donde se podrá observar que siete de ellas están consideradas como de Alta Marginación y seis de Muy Alta marginalidad.

Cuadro 7: Subdivisión del municipio según ubicación física de escuelas

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

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Cédula.

Cuadro 8: Grado de marginalidad localidades del municipio de SCLC 2010

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

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

Sólo una de estas localidades, donde da servicio la telesecundaria 1377 -en proceso de conurbación (La Garita)-, no aparece señalada entre las de alguna marginalidad. Dos de estos asentamientos tienen una población cercana a los dos mil habitantes; otras dos un poco más de mil y el resto (nueve) oscila entre el medio millar y los mil pobladores, según el Censo de 2010, INEGI.

De acuerdo al INEGI (2010), la distribución de la población de habla indígena se ubicaba básicamente en las colonias, barrios y ejidos que nosotros hemos considerado en el Cuarto Círculo, como aparece en el Cuadro 9, donde se observan las dos lenguas prevalecientes: el tsosil y el tseltal. Sin embargo, los comentarios vertidos por los profesores en la Cédula y en las entrevistas nos indican la presencia de alumnos de origen indígena en prácticamente todas las escuelas, aunque el número no resulte muy preciso pues, según dijeron, “lo esconden”, “les da pena”, cuestión a comentarse más adelante. Se puede considerar a partir de sus informes, los datos de migración a SCLC y del Cuadro 9 que los hablantes de lengua materna aumentan del centro a la periferia, alcanzando el 100 % en escuelas del último Círculo.

Los profesores de la AE reconocen no haber tenido una formación específica para laborar en estos espacios, por lo cual se valen, según las entrevistas realizadas⁵, de “la experiencia”, es decir de sus interpretaciones y construcciones de años para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas y de algún curso que la Secretaría les ha impartido.

Sobre esto es necesario agregar que durante la formación de los profesionales de la docencia en escuelas Normales, específicamente en secundarias, no existe una asignatura, curso o seminario que trate la historia regional y el patrimonio cultural. En los hechos estas instituciones asumen un currículum aditivo folklorizado, que más que mostrar invisibiliza a las culturas indígenas. La institución oficial formadora de docentes para secundarias, la escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) no contempla en su proyecto curricular (ni antes ni después de las actuales reformas) un espacio a una lectura regional e intercultural no unidireccional.⁶

⁵ Se refiere a ocho entrevistas en profundidad semiestructuradas efectuadas en el mes de octubre y diciembre de 2013.

⁶ Es cierto que de 1982 a 1986, funcionó un Proyecto alternativo para la ENSCH denominado Plan Chiapas, que sí incluía tres semestres para la lectura de lo regional y cuyo objetivo era reflexionar sobre la región chiapaneca desde el ámbito natural, económico, social, histórico y cultural. Las temáticas de cada curso fueron incluidas en el Plan que no miraba aún la posibilidad de una lectura intercultural en doble dirección. Sobre esta base, la estructuración de los programas estuvo determinado por el docente en turno de tal asignatura. Pero no se vio en ella, por parte de la planta de docentes, una posibilidad de interrelacionarla con el resto de la currícula. La elaboración de este Plan estuvo coordinada por el Doctor César Carrizales Retamoza y participó un grupo de profesores de la ENSCH.

Cuadro 9: Distribución población lengua indígena municipio SCLC por localidad, escuela secundaria y zona

Comunidad	Tselal	Tsotsil	Zona	Escuela
Buenavista		X	5	Tv 483 Palenque
Corazón de Maria		X	73	Tv 595 Vicente Guerrero
El Aguaje (La Albarrada)	X	X	5	Tv 1197 Emiliano Zapata Salazar
El Escalon	X	X	52	Tv 1356 Emiliano Zapata Salazar
El Pinar		X	5	Tv 1375 Ricardo Flores Magón
El Relicario			72	Tv 324 El Relicario
La Florecilla	X	X	73	Tv 1374 Fray Bartolome De Las Casas
La Garita			5	Tv 1377 Leona Vicario Fernandez
Ma. Auxiliadora			5	Tv 801 Agustin Yañez
Ma. Auxiliadora			52	Tv 297 Juan Bosco Occhiena
Mitziton		X	28	Tv 998 Miguel Lara Vasallo
Napité	X	X	28	Tv 1278 Leonardo Da Vinci
Pedernal	X	X	52	Tv 114 Niños Heroes
San Antonio del Monte	X	X	73	Tv 1231 Guillermo Gonzalez Camarena
San Felipe Ecatepec			28	Tv 211 Pablo Neruda
San José Yashitinin	X	X	73	Tv 996 Paulo Freire
San Ramón			5	Tv 214 Manuel Velasco Suarez
Zacualpa Ecatepec	X	X	55	Tv 997 Amado Nervo
La Candelaria		X	17	SEC TÉCNICA 111
SCLC	X			

Fuente: INEGI 2010

A partir de todas estas condiciones poco favorables y contextos complejos, los profesores responden a partir de sus experiencias, significados y sentidos de la enseñanza de la AE construidos desde sus localidades, ante unos alumnos de ciertas características: los describen de manera distinta, según la ubicación de la escuela. Los de la secundaria del Centro, por ejemplo, donde hay computadoras en funcionamiento, el profesor Irineo⁷ señaló que la mayoría tiene acceso a internet, facebook, celulares, televisión; “varios de ellos tienen computadora y algunos hasta tablet”. Indica la inmersión de estos adolescentes en las propuestas mediáticas de “distracción” y “actuales”. Habla de sus esfuerzos y actividades para acceder con ellos a los temas de “identidad”⁸. En las escuelas del segundo y tercer círculo (ver Figura 1) la situación disminuye en cuanto a disposición y uso de esos medios, pero los profesores confirman la frecuencia de ellos al ciber⁹.

Cosa distinta sucede en las escuelas del área rural del Cuarto Círculo, fuera de la mancha urbana, donde casi todos hablan tseltal o tsotsil (ver cuadro 1) y se ubican en los parámetros de marginalidad Alto y Muy Alto (ver cuadro 2) -según INEGI y CONAPO (2010)-. En estas localidades los alumnos no disponen de esos medios, aunque en algunas, como San Antonio del Monte, donde la pobreza es extrema, comenta la profesora Hilda¹⁰: “el servicio de internet acaba de llegar” y “muchos de ellos tienen televisión”, la cual ven -según comenta con base en una encuesta realizada entre sus alumnos sobre el número de horas frente al televisor- demasiado tiempo, pues le llamó la atención la afirmación “nunca la apagamos” escrita en un cuestionario. Verbalmente le dijeron que “de noche permanece prendida” y los únicos canales a los cuales tienen acceso son al Canal de Las Estrellas y TV-Azteca.

En otras comunidades de este Cuarto Círculo, definitivamente no hay ni señal. Como en La Florecilla, Palenque, Yashtinin y El Escalón, por ejemplo, donde sólo llega la de la telesecundaria y a veces ni esa, o donde ni siquiera tienen la señal televisiva para sus módulos. Sorprende la variedad de población estudiantil que asiste de diferentes barrios y colonias periféricas a cada secundaria, particularmente del tercer y cuarto círculo. Así, a la de San Antonio acceden jóvenes de La Hormiga y de la comunidad rural de Mepoleta del Municipio de San Juan Chamula (quienes caminan seis kilómetros diariamente para llegar).

⁷ Entrevista del jueves 31 de octubre de 2013.

⁸ Menciona: “gastronomía, trajes regionales, fiestas tradicionales, monumentos históricos clásicos, la lengua, el pasado histórico reconocido en los libros de texto”(oficiales), entre otros.

⁹ Entrevista a los profesores Adolfo, Daniel y Aarón.

¹⁰ Entrevista del lunes 16 de diciembre de 2013.

Por otro lado, los docentes de Mitzitón en entrevista señalaron que la comunidad está fragmentada por diferencias religiosas y posiciones políticas. La comunidad está dividida entre los de la tendencia cercana a los zapatistas y la priista. Además, señalaron que una buena parte de los egresados de la Telesecundaria emigran a laborar a los EEUU y “regresan muy cambiados en su apariencia y lengua”¹¹. Cada comunidad ofrece particularidades culturales distintas y desigualdades sociales persistentes.

2.3 Perspectiva metodológica interpretativa

De acuerdo a mi objeto de estudio, objetivos y aracterísticas descritas hasta aquí, mi investigación se ubica en el paradigma interpretativo hermenéutico pues busca hacer emerger los sentidos que construyen los actores en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en un contexto de globalización y pluriculturalidad, lo cual supone una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, con una metodología hermenéutica, la técnica de grupo de discusión y la entrevista en profundidad.

Dilthey (1949) buscó construir una teoría acerca de la posición metodológica especial de las ciencias del espíritu, distinguiéndolas de las ciencias de la naturaleza. Las ciencias humanas (ciencias del espíritu para Dilthey, ciencias histórico-hermenéuticas para Habermas) son factibles en cuanto es epistemológicamente justificado el método que las hace posibles, la comprensión hermenéutica del sentido con su núcleo central: el *círculo hermenéutico*. “Se trata de justificar epistemológicamente la hermenéutica como comprensión del sentido de las vivencias propias y ajenas, para lo cual es preciso analizar la reflexividad y reciprocidad que impregna la estructura del lenguaje ordinario” (López, 2008: 409)

La diferencia establecida desde entonces entre ciencia natural y ciencias del espíritu generó la alternancia de distintos tipos de método y de conocimiento. Las primeras investigan fenómenos para establecer leyes causales y describir con pretensiones de exactitud, valiéndose de la matemática. En las llamadas del espíritu los fenómenos emergen de la vida misma. La diversidad del procedimiento metodológico de Dilthey observa la distinción entre ellas. Es la vida del espíritu humano la que condiciona y determina la diversidad del método con el cual el hombre aborda el estudio de manifestaciones culturales de ese mismo espíritu. Lo que el hombre hace con la naturaleza es *explicarla*; pero con la vida busca comprenderla.

¹¹ Entrevista efectuada al profesor Ignacio y Mario el 18 de diciembre de 2013.

Ello expresa el dualismo de Dilthey. En el ámbito humano se pretende comprender la finalidad de los acontecimientos de la historia y de valorarlos en un contexto de sentido; de descubrir la verdad de un acontecimiento a partir del sentido mismo. Comprender sería captar sentido y finalidad. La aspiración es detectar aspectos subjetivos, sentimientos e intenciones. (Gómez-Heras, 2005).

Dilthey daba prioridad al -mundo de la vida que se abría en el texto, y a ella se tenía acceso por el sentimiento, por el Gefühl, esto es, por la empatía. Hablaba de las ciencias de la naturaleza como poseedoras de la explicación, mientras que a las ciencias del espíritu les tocaba la comprensión (Beuchot, 2009: 57).

Característica definitoria de la “acción humana” es su significado subjetivo y no su consecuencia conductual o comportamental. Para Carr y Kemmis (citados en Sandín, 2003: 56) la noción de significado subjetivo está íntimamente vinculada a la distinción entre “acción humana” y “conducta humana”. El comportamiento humano está principalmente constituido por acciones, su característica es tener sentido para quienes las realizan. Son inteligibles si se conoce el sentido atribuido por el actor individual. Las acciones sociales no se pueden observar del mismo modo que los procesos naturales. Los significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales realizadas por los sujetos (Sandín, 2003).

De acuerdo con Gadamer (1975) la hermenéutica, antes que un método de acceder a la realidad, es esencialmente el medio para comprenderla, la forma para conocernos existencialmente como seres humanos. Según Sandín, la comprensión e interpretación no son características especiales de un trabajo disciplinar; tampoco una metodología específica, la cual pudiera ser aplicada en el desarrollo del conocimiento. Pues “en un sentido netamente existencial, comprender e interpretar pertenecen al sujeto, forman en él su estructura de ser y existir” (Sandín, 2003: 58).

Para Habermas con las acciones teleológicas sucede algo distinto:

Su sentido sólo podemos identificarlo valiéndonos de las intenciones que persigue el autor y de los fines que se propone realizar. Así como a los actos ilocucionarios les es constitutivo el significado de lo dicho, así también a las acciones teleológicas les es constitutiva la intención del agente (Habermas, 1999: 371).

El sentido, en Habermas, se refiere a una expresión simbólica, posible de manifestarse en un lenguaje natural. Pero la expresión también puede

ser extraverbal, y el sentido desborda lo lingüístico: lo encontramos en el contexto situacional de los hablantes. El sentido adquiere un carácter sociológico, se rige por normas estructuradas en las acciones de los hablantes, en los símbolos que reproducen la cultura y las vivencias del actor. El sentido se expresa simbólicamente en expresiones verbales y no verbales. Podemos hablar de plexos de sentido que además de ser comunicativos también son sociales. Un acercamiento pragmático a la teoría de la acción comunicativa (García, 2000).

La hermenéutica, a diferencia de la fenomenología, no se preocupa mucho por la intención del actor. Toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio donde está inmersa (Sandín, 2003). Para Beuchot, el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión. Esta tiene como intermediario o medio principal la contextualización. “El acto de interpretar es el de contextualizar, o por lo menos es una parte y aspecto muy importante de ese acto, pues la comprensión es el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización” (Beuchot, 2009:15).

Hermenéutica proviene de la palabra griega *hermeneuein*, que significa interpretar o comprender. El concepto se originó en el siglo XVII con la interpretación bíblica (exégesis) y la necesidad de establecer reglas adecuadas para esta interpretación (hermenéutica). Este enfoque de la interpretación bíblica incluía el análisis gramatical y un análisis del contexto histórico de los acontecimientos bíblicos. Fue necesario dar un paso más para ampliar el concepto de hermenéutica a un nivel de metodología general para la interpretación de todos los textos escritos (Smith, citado en Sandín, 2003).

Antiguamente la lectura paradigmática medieval de la Biblia era más propia de lo simbólico y lo religioso. Sobre todo la interpretación realizada por los monjes. Recitaban y volvían a recitar los mismos salmos y pasajes, pero siempre encontraban en ellos algo nuevo, distinto. Ese elemento medieval ayudaba y completaba la lectura humanista y renacentista, más tendientes a la lectura sintagmática, literalista, orientada a una lectura científica, como la que se daba en la elaboración de las ediciones críticas de los textos clásicos, donde se inició la filología como ciencia.

En el siglo XIX, de acuerdo con Sandín la hermenéutica pasó de un estatus de metodología filosófica a una filosofía del significado de todas las expresiones humanas. Como ejemplos cita a Friedrich Ast (1778-1841) y Friedrich Schleiermacher (1768-1834), quien tuvo gran influencia en Dilthey, el cual intentó establecer la hermenéutica como la metodología de las ciencias culturales o morales, desafiando al positivismo y su planteamiento

sobre que el método y la metodología de las ciencias naturales deberían fundamentar el estudio de los fenómenos humanos. Así diversos autores reflexionaron sobre la naturaleza misma del acto de comprender. La hermenéutica se reconceptualizó "...no sólo como una herramienta para resolver los problemas de la interpretación textual (hermenéutica filosófica), sino como una fuente de reflexión sobre la naturaleza y el problema de la comprensión interpretativa en sí misma (hermenéutica general)". (Sandín, 2003: 60).

Labor de Gadamer y de Ricoeur fue convencer de que el modelo hermenéutico del conocimiento cuestionaba esa dualidad, esa división tan extrema, pero sin llegar a la fusión.

Al decir que la explicación es univocidad y la comprensión equivocidad, y al decir que Gadamer y Ricoeur acercan una y otra, no quiere decirse que lo hagan completamente...la hermenéutica analógica, que se acerca más a lo equívoco que a lo unívoco, tendrá siempre más de comprensión que de explicación...la hermenéutica positivista era puramente explicativa, y la romántica puramente comprensiva, intuitiva (Beuchot, 2009: 57).

Dilthey, al pretender plantear la hermenéutica como la metodología de las ciencias culturales, la caracteriza por dos cuestiones. Por un lado sostiene que el referente para juzgar si una interpretación es correcta o incorrecta reside en el otro. Considera posible conseguir el mismo grado de certeza en el estudio de las expresiones humanas como en las ciencias naturales, pues las primeras son dadas y pueden ser capturadas y comprendidas a través del análisis hermenéutico. Según Dilthey el investigador es capaz de mantenerse fuera de su propia historia para interpretar los significados de los otros. Pero esta postura es contradictoria con la asunción acerca de la naturaleza contextualmente histórica de la interpretación. De esta manera se presenta una contradicción interna no resuelta por Dilthey, un desafío a la hermenéutica que se mantiene como preocupación central de los pensadores hermenéuticos actuales (Smith, citado en Sandín, 2003). Este constituye el denominado *circulo hermenéutico*.

La hermenéutica considera un proceso cognitivo no correspondiente con el procedimiento inductivo ni con el deductivo. Presenta una estructura circular llamada por Heidegger "círculo hermenéutico"; donde la comprensión se inicia desde una precomprensión global, aportada por la propia experiencia e interpretación del mundo. Cada texto o acontecimiento históricos son enmarcados en una totalidad de sentido en cuyo horizonte son determinados. Así, la comprensión global no resulta cerrada,

está sujeta a revisión de nuevas experiencias y acontecimientos. Comprender es moverse en una especie de dialéctica entre la totalidad del sentido aportada por la comprensión global del mundo y la experiencia de lo concreto individual (Gómez-Heras, 2005: 61).

De acuerdo con Beuchot (2009), en hermenéutica la tradición es la totalidad, el mundo de experiencia y comprensión; en metafísica, la totalidad es el ser. El mundo sólo se puede interpretar a partir del ser, pero este ser sólo puede ser conocido a la luz del mundo. Con la analogía abordamos el sentido de un signo o el sentido de un texto, el sentido del ser, pero sobre todo el sentido del ser humano.

Interpretamos desde un marco teórico conceptual; este marco es la tradición a la que pertenecemos, como dice Gadamer, nuestra tradición hermenéutica. Ya al interpretar algo pasado desde el punto de vista actual —aun sea desde nuestra tradición— no se está haciendo una repetición sino que hay una innovación consistente en aplicarlo a nuestro tiempo...Innovación no es sólo romper con una tradición, sino tratar de aportar algo a la tradición misma, aplicar acertada y adecuadamente el mensaje que contiene el texto en cuestión al momento actual, esto es, interpretar desde la vida del intérprete... En la obediencia humilde a la realidad, a los hechos nuevos (no a la tradición por sí misma), surge la aplicación novedosa, el enriquecimiento clarividente de la tradición e incluso la creación conveniente de otra nueva (Beuchot, 2009: 64-66).

La investigación social presenta necesariamente un aspecto cultural, etnográfico o “antropológico”, expresión de lo que Giddens denomina la doble hermenéutica que caracteriza a la ciencia social. El investigador tendría por campo de estudio fenómenos que —argumenta— “ya están constituidos en tanto provistos de sentido. La condición para “entrar” en este campo es llegar a saber lo que ya saben —y tienen que saber— los actores para “ser con” en las actividades cotidianas de una vida social” (Giddens, 1995: 310). Sería tarea de la descripción mediar entre los marcos de sentido en cuyo interior los actores orientan su conducta. Pero —hace la aclaración— “esas descripciones son categorías de comprensión que también requieren una traducción dentro y fuera de los marcos de sentido que convienen a las teorías sociológicas”.

Se busca llegar al “sentido” (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de la vida aún no consciente) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras

dimensiones y siempre en relación al entorno (García, 2000). El sentido aparece en la captación del contenido sémico del discurso, al articularse pasa al momento de la referencia, que remite a un mundo real, posible o imaginario. La interpretación implica una autointerpretación.

Para poder innovar hay que saber ubicarse en el contexto de la tradición; hay que conocerla y conocerse a uno mismo dentro de ella para poder avanzar en ella e incluso trascenderla...La recuperación del sujeto se da en la comunidad. No es ya el sujeto ilustrado el que se reencuentra, centrado en el lado de lo epistemológico y de la claridad y la distinción cartesianas, sino un sujeto más particular y concreto, el sujeto que asume su condición de estar situado en una tradición de la cual aprende y a la cual enseña (Beuchot, 2009: 70).

Para Giddens, todos los actores sociales son teóricos sociales que cambian sus teorías a la luz de sus experiencias, son receptivos ante una información nueva que posiblemente adquieran en tanto así obran. Una teoría social no es jurisdicción especial y solitaria de pensadores académicos. Él distingue entre el saber mutuo y el “sentido común”. En el primero ubica “el necesario respeto que el analista social debe tener por la autenticidad de la creencia o por la *apertura* hermenéutica en la definición de una vida social” (Giddens, 1995: 359). Lo de “necesario” indica un valor lógico, sería la razón por la cual tendría más sentido hablar de “saber” que de “creencia” para referirse al

...modo en que los actores se abren paso entre los contextos de una vida social es que la generación de definiciones pide poner entre paréntesis el escepticismo. Las creencias, tácitas y discursivas, se tienen que considerar un “saber” cada vez que el observador opere en el plano metodológico de caracterizar una acción...quiero reservar la segunda expresión < sentido común > para denotar las creencias proposicionales implícitas en la conducción de actividades cotidianas...un sentido común es un saber mutuo que no es considerado un saber sino una creencia falible (Giddens, 1995: 359-360).

En el trabajo de traducción, según Bouchot, es donde más se da la analogía pues, para él, hay una traducción univocista, otra equivocista y otra más analógica. La primera es inalcanzable; la segunda es equívoca e inútil; y la analógica, es aproximativa, pero guarda una jerarquía de traducciones, entre unas más acertadas y otras menos. Así, cuando se dice que la comunidad o las comunidades ayudan a determinar esa adecuación con la verdad de la traducción o de la interpretación, se alude a la intersubjetividad. De esta manera, sostiene este autor, el único medio que tenemos de cernir la

objetividad alcanzable y evitar hasta donde sea posible la mera subjetividad “es la intersubjetividad en el diálogo y la discusión con los demás de la misma comunidad o con los pertenecientes a otras comunidades” (Beuchot, 2009: 51)

Según este autor el problema primordial es el de la universalización, por ello la hermenéutica necesita acompañarse

...de instancias que la ayuden a universalizar; esto es, la metafísica u ontología, la cual le da la mayor enseñanza de analogicidad. Se trata de una ética hermenéutica, pero que acompaña a una hermenéutica analógica, lo cual le hace buscar la universalización pero sin perder la advertencia ni la conciencia de la complejidad de lo particular, de lo individual, lo múltiple, lo distinto. De esta manera, la ética hermenéutica tiene limitaciones, márgenes, pero sirve de orientación... (Beuchot, 2009: 131).

De acuerdo con de la Garza, donde me ubico, la explicación de la acción social no puede remitir solo a motivos, o a puras estructuras que determinan, pues el problema es cómo se articulan las estructuras con los procesos de dar sentido y acciones sociales en determinada coyuntura. Así planteado, el camino metodológico no tiene pretensiones de universalidad, sino de verdad local, históricamente determinada, objetiva y subjetiva en reestructuración, actualización y cambio permanente, donde no queda el mecanismo de la prueba y la hipótesis, “sino de la reconstrucción de las condiciones concretas que hicieron posible ciertas formas de acción en la coyuntura” (Putnam, citado en de la Garza, 2006 b: 31).

Utilizamos estrategia reconstructiva para diferenciarla del constructivismo, en especial de aquel que reduce la realidad social a la interacción inmediata y del que se dirige hacia el agnosticismo. Reconstruir en el pensamiento en esta perspectiva es considerar lo objetivado junto a la subjetividad de los sujetos, la inclusión de lo general y de lo específico al fenómeno...Una metodología de la reconstrucción implica también un uso no deductivo de la teoría, a diferencia del positivismo, diferente también del empirismo, un uso reconstructivo de la teoría abre la posibilidad de la desarticulación de conceptos (posibilitada por el paso de una concepción estándar de teoría como sistema hipotético deductivo a otro de configuraciones con relaciones duras y laxas entre las proposiciones y entre los conceptos en una proposición) (Sneed, 1976), y rearticulación en función de los signos empíricos, de teorías acumuladas y de la comprensión de los significados en los sujetos...En otras palabras, se transforma el concepto de predicción, caro al positivismo y a las ciencias naturales, por el de espacio de lo posible en la coyuntura... (de la Garza, 2006 b: 31-32).

Según este autor la reconstrucción implica al dato empírico, pero no lo considera como crucial o definitivo, sino como parte del proceso reconstructivo. “Mi relación con el mundo está siempre mediada por la subjetividad, pero la subjetividad no es el componente principal sino la práctica y en esta medida, las verificaciones que siempre tienen componente subjetivo no son pura subjetividad”. (de la garza, 2006 b: 33). Pienso estas reflexiones esclarecedoras para la metodología a considerar en mi investigación.

El paradigma interpretativo hermenéutico de mi investigación de acuerdo con Sandín (2003) está ubicado en la perspectiva *humanístico-interpretativa*, de base naturalista-fenomenológica, cuya finalidad -según Koetting (citado en Sandín, 2003: 32)-, sería interpretar dentro de una naturaleza (ontológica) múltiple, holística y construida; con relaciones influenciadas por factores subjetivos; pretendería ir creando hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones cualitativas centradas sobre diferencias e interacción de factores y valores presentes, desde la selección del problema.

Según Sandín (2003) las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco en el cual las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Comprender las acciones humanas significa colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales, al ser dinámica y mutuamente constitutiva con la estructura social donde se inserta (Apple, citado en Sandín, 2003). Los humanos “son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina... Las acciones educativas son significativas y no pueden ser consideradas rasgos objetivos de poblaciones susceptibles de ser generalizados ni controlados, porque no cabe controlar los significados” (Sandín, 2003: 57). Las prácticas de enseñanza, como prácticas humanas, no pueden ser leídas como explicaciones causales, sólo pueden entenderse a la luz de sus fines y razones, “las prácticas humanas son entendidas por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan” (Sandín, 2003: 59).

Para este autor el discurso contemporáneo de la hermenéutica es un campo complejo y plural que tiene diferentes concepciones, a menudo opuestas, de la interpretación. Para él la mayoría de estas teorías pueden ser agrupadas en tres grandes enfoques o ramas de la teoría hermenéutica, donde cada posición teórica poseería implicaciones metodológicas determinadas: la hermenéutica de validación (u objetivista); la hermenéutica crítica y la hermenéutica filosófica (Sandín, 2003: 61). En esta última -donde nos ubicamos- el encuentro con un texto histórico o las expresiones de los demás y el interpretador es un encuentro dialógico, una fusión de ho-

rizontes en términos de Gadamer (1977). De esta manera el investigador se incluye en un diálogo con el otro en la posibilidad de alcanzar una mutua comprensión del significado e intenciones. Vincular al sujeto con el conocimiento que construye (Zemelman, 2005).

Nuestra investigación también considera las experiencias vividas por los sujetos en su vida docente, que “acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida” (Van Manen, 2003: 57).

2.4 Métodos cuantitativos-cualitativos

Sobre los métodos cuantitativos y cualitativos consideramos con Giddens que unos son necesarios para los otros si es que “la naturaleza de la dualidad de estructura se ha de representar en un “mapa” que siga las formas de articulación institucional gracias a las cuales se coordinan contextos de interacción en el interior de sistemas sociales más amplios” (Giddens, 1995: 357).

El planteamiento dicotómico cuantitativo-cualitativo ha sido criticado no sin razón por su esquematismo y ubicación polarizada, reducida a lo bueno y lo malo. De acuerdo a nuestro objeto de estudio y proceso de investigación optamos por el empleo básicamente de métodos cualitativos, de la interpretación y significación, recurrimos a la entrevista en profundidad y al grupo focal, pero también a una cédula general de datos, así como a un somero análisis de indicadores estadísticos. Sin embargo ello no es determinante. Ocupa un lugar específico en la construcción de la región junto a otras muchas características relacionales, simbólicas, históricas, culturales, educativas y de los propios actores, pues estamos centrados en comprender el sentido de las acciones de los profesores de la AE en el municipio de SCLC dentro de sus comunidades donde está ubicada la escuela, en íntima interrelación con la región histórica-cultural que los envuelve, en un espacio pluricultural y la presencia de la globalización. La búsqueda de la comprensión de esas acciones nos aproxima a la subjetividad y experiencia de vida de los docentes, desarrollados en su situación concreta, orientándonos al descubrimiento de los significados generados en la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas. Sus representaciones no son generalizables pero sí permiten la reflexión en varios sentidos sobre la problemática planteada, cambiante y dinámica. No obstante

...la tesis de la unidad de métodos rechaza la idea de que existan diversas metodologías de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas inconmensurables, e incluso sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e incluso incoherente. Aboga por la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa, derivada de los problemas prácticos a los que se dirige” (Sandín, 2003: 39).

Para la hermenéutica el método es planteado conforme al objeto de cada disciplina, de manera analógica o proporcional, es decir, no de manera equívoca o disparatada (Beuchot, 2009). Desde el punto de vista ontológico mi investigación considera que la realidad se construye para un contexto local, específico (constructivismo según Sandín). Epistemológicamente es interactiva/subjetivista. Los resultados son construidos. Metodológicamente se ubica en la hermenéutica/dialéctica. Estas dimensiones conllevan una interrelación jerarquizada y vertical: la asunción de determinados postulados ontológicos con cierta epistemología, que a su vez condicionaría las opciones metodológicas y las técnicas de investigación.

Asumimos en nuestra investigación que “...tanto los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser usados de forma apropiada dentro de cualquier paradigma de investigación” (Guba y Lincoln, citados en Sandín, 2003: 30).

En relación a la diversidad de enfoques en metodología educativa y por las características de nuestro objeto de estudio, nos situamos en la perspectiva *humanístico-interpretativa* (paradigma interpretativo). En diferencia con la perspectiva *empírico-analítica*, de base positivista-racionalista (paradigma positivista/pospositivista).

Seguimos el método de investigación participativo que enfatiza los elementos de colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los estudios, la responsabilidad social, personal y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos, rescata las voces tradicionalmente omitidas en los procesos de investigación, en este caso de los docentes de la AE, y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar.

De acuerdo a las características y dimensiones de los paradigmas de investigación establecidos por Latorre (citado en Sandín, 2003: 34) nos ubicamos, como ya señalamos, en el paradigma interpretativo, fundamentado en la teoría interpretativa; con una dimensión de la naturaleza de la realidad dinámica, múltiple, holística, construida, divergente. La finalidad de la

investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones. La relación sujeto/objeto es de dependencia. Se afectan. Hay implicación del investigador, hay interrelación. Los valores son explícitos, influyen en la investigación. La teoría/práctica están interrelacionadas, se retroalimentan mutuamente. Los criterios de calidad se establecen en la credibilidad, confirmación, transferibilidad. Las técnicas instrumentos y estrategias son fundamentalmente cualitativos y descriptivos; el investigador es el principal instrumento; la perspectiva es la de los participantes. Los análisis de datos son cualitativos por inducción analítica y triangulación. No obstante, como ya señalamos más arriba, utilizamos también algunos elementos estadísticos y una cédula general de datos que proporcionaron un acercamiento a los actores, al contexto y a la región.

Los momentos de la investigación se fueron definiendo de manera concreta y no lineal, según los avances. Así, la fase de acercamiento y reconocimiento de los actores se llevó a efecto mediante el llenado de una cédula de datos generales de los docentes que anexamos. Esta nos permitió observar la composición, características y preocupaciones de los profesores de la AE en varios rasgos.

- Identidad: nombre, lugar de nacimiento, edad, sexo.
- Antigüedad en: el servicio, la zona, el municipio, la escuela, la AE.
- Perfil profesional: formación, especialidad, grado de estudios.
- Problemáticas en la enseñanza de la AE.
- Recursos empleados y carencias en la enseñanza de la AE.
- Distribución de escuelas en el municipio.

Junto al llenado de esta cédula logramos dialogar y obtener información sobre la ubicación, características de las escuelas y las comunidades.

Estos datos se concentraron en cuadros y gráficas para su lectura y significación de quiénes eran los actores de la enseñanza de la AE en el municipio de SCLC.

2.5 Del grupo focal y las entrevistas

Nos ceñimos a Ibáñez (2003) quien considera que el proceso metodológico del grupo de discusión se concibe como guía y delinea tres momentos básicos del proceso: el diseño, la puesta en escena y el análisis. El primero, que es abierto, crea las condiciones académicas y logísticas para

el desarrollo del grupo de discusión e incluye la decisión de la muestra, el tamaño de los grupos, la convocatoria, la duración el registro, sistematización y el escenario, la composición interna del grupo.

El criterio de respetar el campo simbólico es decisivo, pues lo que se busca es encontrar representaciones que circulan por los grupos de referencia y pertenencia respecto al sentido de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural. En la discusión lo que se trata de explorar son los dominios semánticos asociados a los campos sociales y simbólicos que los circunscriben. El grupo de discusión inició con seis pero una persona se retiró después de la primera pregunta. El desarrollo conllevó una serie de requerimientos de acuerdo con Ibañez, considerando el análisis como un proceso permanente que se inicia desde el diseño, continúa durante la puesta en escena y concluye con la reflexión profunda al final del estudio. En este momento el investigador “se enfrenta con un discurso que constituye una masa imponente de datos y que tiene que reducir a unidad: ningún procedimiento algoritmizado ...puede generar esa unidad...” (Ibañez, 2003: 320)

La estrategia del grupo de discusión la combiné con la entrevista en profundidad, semiestructurada, que supone una conversación personal, cara a cara, y es pertinente para conocer diferentes aspectos del proceso, analizar perspectivas institucionales, o reconstruir ciclos vitales de sujetos e instituciones (Mackernam, 1999). “En este caso el entrevistado posee una información y perspectiva que proporciona al investigador mediante el diálogo” (Galeano, 2007: 189). Cada actor tiene su propio sentido que manifiesta en el discurso. El entrevistador conduce y orienta la entrevista con preguntas, no introduce sus interpretaciones. El investigador reconstruye el conjunto de sentidos mediante la formulación de hipótesis y categorías de análisis.

El proceso seguido abarcó diferentes momentos no necesariamente cronológicos. Entre ellos pueden distinguirse los siguientes:

El de acercamiento a los actores principales de la investigación, implicó el contacto, aproximación y conocimiento de la región seleccionada, y el diálogo inicial con los profesores de la AE, mediante una cédula general de datos del docente, señalada anteriormente. La visita a las 30 escuelas secundarias permitió observar diferentes elementos de ellas y el municipio, su diversidad, desigualdad, características, pluriculturalidad, entre otras.

Se pudo asistir a una reunión de academia y dialogar con los coordinadores del programa en Chiapas. Organicé un breve curso, de una mañana, sobre “Patrimonio cultural y museos” con profesores de secundarias técnicas de los Altos, zona 07. Asistí a dos reuniones generales de la Academia

de Ciencias Sociales de Secundarias Técnicas.¹² El análisis de contenido de los documentos institucionales (Plan curricular, acuerdos, programas, reformas, libros de texto, lineamientos de la AE) fue efectuado en diferentes momentos del proceso.

La selección de los entrevistados y su realización fueron generados en distintas fases a lo largo del segundo semestre del 2013. El diseño de la entrevista en profundidad se generó antes de las entrevistas. El diálogo con los profesores continúa hasta hoy. Todo ello permitió una mayor penetración de la problemática y ubicar la investigación en el ámbito de los estudios regionales, elaborar hipótesis de trabajo, construir categorías de análisis, avanzar en la selección y diseño del grupo de discusión.

Elaboramos el plan para la formación del grupo de discusión siguiendo los considerandos necesarios para ello (Galeano, 2007). Establecimos criterios para los posibles candidatos. Elaboramos la convocatoria. Organizamos y desarrollamos las actividades del grupo de discusión. En momentos posteriores se procedió al análisis de resultados y a la redacción del informe. En las últimas fases se procedió a la integración de productos y la elaboración del informe final.

“El contexto existencial del discurso del ‘grupo de discusión’ es un proceso de producción. El discurso del grupo es el producto de una producción, no de una recolección” (Ibáñez, 2003: 261). El grupo de discusión se caracteriza por ser creado, es un grupo de trabajo, no hay una relación personal, no hay pago, no asisten por ayuda, pertenecen a distintas clases. Creado porque son convocados por un agente externo, con un propósito específico, de acuerdo a un plan. Por ello se dice que es artificial, su existencia se reduce a la situación discursiva, diseñado de manera consciente para realizar una tarea, el discurso es provocado. Se conforma a partir de lo que se dice y en qué condiciones se dice. “En la situación discursiva creada por el grupo, las hablas individuales tratan de acoplarse al sentido social” (Galeano, 2007: 191).

Mis observables partieron de los conceptos planteados: sentidos, significaciones, valoración de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural, pluriculturalidad, identidad, estandarización, homogeneización, función del pasado, globalización.

El proceso de selección de los entrevistados y del GD se anota en los siguientes criterios y cuadros:

¹² Con la asistencia de todos los profesores que imparten la AE en la entidad, en la primera reunión decidieron sostenerse en la propuesta de dar Historia y Patrimonio Cultural de Chiapas. En la segunda, la decisión fue diseñar el programa de esta alternativa para el siguiente ciclo escolar. En ambas estuve presente y me pidieron dar una plática en esta última sobre el tema, además de apoyarlos en su proceso.

2.6 Criterios de selección para las entrevistas

- a) Estén representadas las cuatro modalidades: Federales, Técnicas, Estatales, Telesecundarias.
- b) Estén representadas las cuatro áreas o círculos de ubicación física.
- c) Hombres y mujeres (con tendencia al equilibrio).
- d) Antigüedad mayor a dos años impartiendo la AE.
- e) Distintas antigüedades en el servicio.
- f) Edades diferentes.
- g) Diferentes perfiles de formación.
- h) Egresados de distintas IES pero incluir necesariamente a los preparados en instituciones formadores de docentes.
- i) Por lo menos uno con grado de maestría.

Conforme a estos criterios se obtuvo el cuadro 10 de la página siguiente. De estos entrevistados asistieron al Grupo de Discusión (GD) cinco.

Algunos principios que mantuvimos en esta investigación en relación con las autoridades, los entrevistados y asistentes al GD fueron:

- Informar suficientemente del trabajo y proceso de investigación a los involucrados.
- Solicitar los permisos a cada una de las instancias oficiales y a los participantes.
- A los entrevistados y quienes formaron parte del GD se respetó el anonimato, así como los tiempos de inicio y término de las grabaciones.
- En ningún momento tocamos asuntos sensibles a las personalidades de los participantes.

Hemos abierto el canal de las devoluciones a los actores con finalidades éticas pero también para su opinión e involucramiento posterior. Cfr. (Kemmis y McTaggart, 1988; Galeano, 2007).

Cuadro 10: Entrevistados característicos

Características	A	B	C	D	E	F	G	H	I
NOMBRE ^a	Modalidad	Círculo	Sexo	Años AE	Servicio	Edad	Formación	Institución	Grado
Irineo	Estatal	C-1	M	5	27	56	Ps Ed	Univ ^c	Lic
Olga	Técnicas	C-2	F	10	13	45	Ped	Univ	Lic
Ana	Estatal	C-2	F	7	10	39	Hum	Univ	Lic
Urbano	TVS	C-2	M	11	12	34	C Ed	I Priv ^d	Mtria
Ariel y Daniel ^b	TVS	C-2	M	7 10	28	48 45	Tele	Normal	Lic
Adulfo	Técnicas	C-2	M	10	31	55	Soc y Der	Univ	Mtria
Adán	Federal	C-3	M	3	28	47	C Soc	Univ	Lic
Alicia	Federal	C-3	F	3	16	45	C Soc	Normal	Lic
Hilda	TVS	C-4	F	5	17	39	C Soc	Normal	Mtria
Rocío	TVS	C-4	F	5	13	37	C Ed	I Priv	Mtria
Iván y Aarón ^b	TVS	C-4	H	6 7	14	38 40	Español	Normal	Lic

a. Los nombres son ficticios

b. La entrevista se hizo a los dos al mismo tiempo por iniciativa de ellos

c. Universidad pública

d. Institución privada

Capítulo 3. La región

Reducida a veces sólo al centro histórico de la ciudad, a la mancha urbana o a una vaga idea de ciertos lugares turísticos, la referencia, denominación u ubicación de SCLC consideramos obedece a una construcción histórico cultural, dependiendo del contexto, interés o enfoque desde donde se mire o anule el proceso transcurrido en este espacio, lo incluido o excluido. SCLC aparece entonces determinado por múltiples interrelaciones particularmente con el mundo indígena que le rodea desde su fundación. A ésta área se le ha venido asignando en el tiempo una delimitación (no tan precisa) llamada los Altos. Esta región, sin embargo, no sólo representa una extensión o superficie física con sus habitantes, sino relaciones socioculturales, históricas, simbólicas, de subordinación y mutua dependencia con su cabecera, construidas en su transcurrir, siempre cambiante.

Al inicio de este estudio partimos de la distribución de escuelas asentadas en el municipio de SCLC, pero como se verá no nos restringimos a la ubicación física o geográfica sino en cuanto ello conforma también parte de un espacio de significación, relacional, construido y complejo, junto a otras determinaciones del proceso de conformación pluricultural, educativo, de la EH y del PC, de las representaciones que los profesores se crean de los pueblos originarios, la identidad y de las manifestaciones de la globalización.

En esta historicidad de la relación SCLC-región Altos figura el espacio de construcción de los sentidos de los profesores de la EH y del PC de Chiapas en las escuelas secundarias del municipio de SCLC, a donde arriban no sólo migrantes (de la región, del país y el mundo, con sus problemáticas, aspiraciones, imaginarios, identidades), sino también políticas, proyectos, planes; nacionales, estatales e internacionales; culturales, educativos y económicos. En este capítulo buscamos abordar las determinantes que consideramos configuran y explican la región de esa construcción de sentidos y significados.

3.1 La región de los Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas

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

Las relaciones de intercambio entre estos dos mundos se han modificado permanentemente. Desde el tributo, el repartimiento, la encomienda, el empleo de ciertas fórmulas de esclavismo oculto y el trabajo forzado, hasta el enganche de mano de obra barata indígena, su traslado a las plantaciones de café en el Soconusco, o -en pleno siglo XX- la migración estacional a la segunda cosecha del maíz en la fraileasca¹, el endeudamiento, el despojo y más recientemente la migración transfronteriza. La región de los Altos, con su diversidad, heterogeneidad y formas de producción tradicionales, si bien aparece como una reserva de fuerza humana de trabajo, subsumida y subordinada a los procesos de valorización y reproducción del capitalismo contemporáneo, a las políticas institucionales encaminadas a los mercados, a los intereses modernizadores o retardatarios locales, sus actores comunitarios han logrado crear en un largo tiempo una cierta autonomía relativa de sus procesos culturales y productivos (García de León, 1985).

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

Una de esas políticas modernizadoras se halla en la educación donde la planeación institucional, obedeciendo a patrones nacionales e internacio-

¹ La zona de los altos fue estudiada como zona de reserva de mano de obra desde la década de los 70. . (Morales, 1978).

nales de calidad y eficiencia, implanta, sin distingos, a lo largo y ancho del territorio nacional, criterios, contenidos, finalidades, estrategias y formas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en educación básica, imponiendo tales criterios monoculturales a una región pluricultural, con una historia muy propia, composición y desigualdad social específicas, como la de los Altos y su sede San Cristóbal de Las Casas, con los resultados conocidos de deserción, reprobación, baja calidad. Este proyecto educativo civilizatorio y castellanizante, intercultural unidireccional, adoptado desde la creación de la SEP (1920) ha respondido a las necesidades de reproducción y desarrollo del capital nacional², independientemente de la política educativa en turno³ y, más recientemente, del transnacional, ante la apertura a los mercados, cuando se ha vuelto determinante la participación abierta de organismos reguladores internacionales como la OCDE, el FMI y el BM, que establecen criterios y formas de evaluación estandarizadas y generalizadas para todos los países miembros.

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

En ese camino resaltan las diferentes modalidades, características, contenidos, composición, estructura y jerarquía específicos adoptados de

² Al amparo del proyecto de Vasconcelos, que llevaba consigo la propuesta de la Raza Cósmica, el mestizaje y la castellanización como vehículos de modernización del país, fue en estos años cuando se implementó la experiencia de la educación bilingüe en los Altos de Chiapas, seguida en los años treinta por otras experiencias impulsadas por el indigenismo, especialmente en el periodo de Cárdenas (1934-1940), que culminó en el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940 y la creación del Instituto Nacional Indigenista, INI. Pero al analizar estas relaciones interculturales o más precisamente «interétnicas», se destacó que “estas ocurrían en el marco de las llamadas relaciones «dominicales» o de dominación interna, promovándose la estrategia de la escuela como un punto de articulación y vertebración entre la comunidad y la urbe, entre las relaciones productivas comunitarias y el mercado nacional” (Moya, 1998).

³ Los siguientes proyectos educativos hasta la modernización planteada por Salinas de Gortari y aún los correspondientes a los gobiernos panistas, refirieron la aspiración castellanizadora, pese al fortalecimiento de la educación bilingüe y los apoyos a programas emergentes de recuperación y promoción de la lengua materna como fue el caso de CELALI (1997).

acuerdo a las circunstancias para hacer prevalecer el predominio de una cultura y el proyecto modernizador engarzado al desarrollo del mercado y el capital. El establecimiento y delimitación de fronteras son impuestas desde la llegada de los españoles, de acuerdo a los fines de conquista y su justificación civilizatoria cultural, religiosa y social. Son creadas e imaginadas a partir de la lectura de un mundo por completo diferente a la visión entre medieval y renacentista, ambiciosa y humanista que traían consigo en distinta medida cada conquistador religioso, aventurero y/o militar, que requerían el control absoluto del enemigo terrenal emparentado con el diablo. (Wolf, 1977). El espacio ocupado⁴ por los otros formó parte fundamental de esta tarea. La fuerte carga de historicidad que conlleva la conformación y resignificación permanente de la región, nos plantea la necesidad de realizar un breve recorrido por los caminos de esa construcción regional para ubicar los elementos que estructuran su existencia, las posibles permanencias y los cambios, manifestados o no hoy en el accionar de los sujetos en distintos campos, específicamente en el de la educación y la enseñanza de la HR y el PC. Al inicio la distribución de los territorios conquistados, especialmente en Chiapas, respondió más a los intereses de la campaña militar y a los enfrentamientos entre sus actores (conquistadores, religiosos y funcionarios), y no en particular a una región geográfica, política o lingüística (Pedrero, 2009).⁵ A medida que ampliaron sus territorios los conquistadores requerían afianzar el cobro de tributos y el control de los indios insumisos, apóstatas, incivilizados, rebeldes,⁶ para ello procedieron a la reducción y reubicación de pueblos, la redistribución de la propiedad a su favor. Los límites fueron demarcados, por medio de una política de congregación de pueblos indios,⁷ de asignación de vestimentas para identificar y homoge-

⁴ Esta área no fue estrictamente geográfica, sino cultural, pues abarcaba más allá de los espacios físicos ocupados por los pueblos originarios y se extendía por los ámbitos de la cosmovisión y la creencia, comprendiendo el imaginario colectivo de los pueblos y las representaciones que desde el principio se forjaron los colonizadores para justificar y excluir al otro de cualquier legitimidad de territorio, propiedad, poder, historia y cultura.

⁵ La delimitación de fronteras y propiedades en la naciente provincia chiapaneca fue establecida en subordinación a esos intereses como se relata en torno a los procesos de empoderamiento militar, gestión colonial e imposición de Diego de Mazariegos. . (Pedrero, 2009).

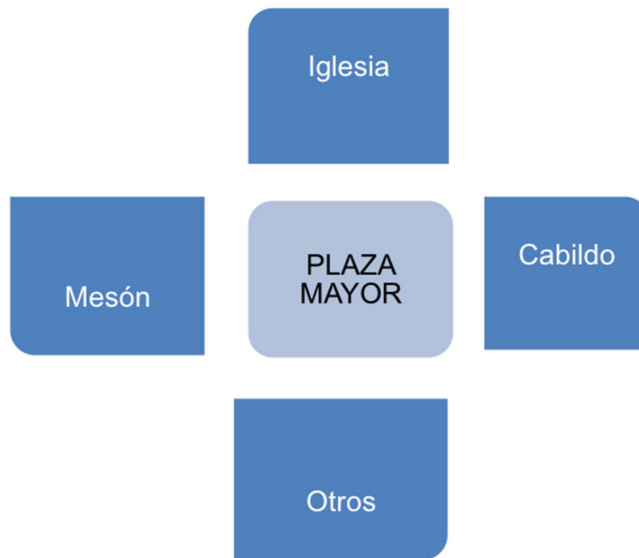
⁶ Calificativos asignados que conformaron toda una representación del indio que subsistió hasta la época contemporánea. Bastaría escuchar lo que representan para los denominados auténticos coletos los indígenas. . (Palacios, 2010). El proceso de discriminación fue perenne, heredado, reconstruido. Así, en 1811 el Consulado de México a las cortes de Cádiz describe al indio como: "perezoso y lánguido, estúpido por constitución, sin talento inventor ni fuerza de pensamiento, borracho, carnal, insensible a las verdades religiosas...con desamor para todos los prójimos" (González Navarro, citado por Bonfil, 1990: 147).

⁷ Para los colonizadores "la reducción y congregación de pueblos representaba un mayor control de la producción y el trabajo...(resolver) la escasez de mano de obra...confiscar las tierras indígenas al trasla-

neizar la diversidad; del establecimiento de un modelo urbanístico que garantizara la vigilancia; la usurpación, el uso del suelo y el territorio ancestrales, legalizando la expropiación con derechos de conquista, probanzas, títulos nobiliarios, propiedades heredadas, cédulas reales.⁸

La región adquirió la preponderancia de espacio económico para el control de los indios y el cobro de tributos. Con la reducción y congregación de pueblos,⁹ cada región se reorganizó poco a poco, con una cabecera y hasta cinco pueblos alrededor. Estableciendo a la ciudad de San Cristóbal como centro rector de toda la región. La traza reticular de los pueblos, a la manera española, permitía ese control (ver Figura 2).

Figura 2: Traza reticular española



dar a las comunidades dueñas a otras zonas...la posibilidad de sofocar con mayor facilidad las continuas rebeliones indígenas...No fue fácil convencer a los indios para que abandonaran sus lugares de origen y se instalaran en otras zonas...estos grupos de familia estaban sometidos a ciertas obligaciones...a permanecer en los pueblos y no ausentarse sin autorización...Debían pedir permiso para realizar cualquier actividad..." (Bonaccorsi, 1990: 50-52).

⁸ Más adelante se expropiaría a las comunidades indígenas bajo otra razón, la liberal, a través de la Ley Lerdo de 1856. Ejecutada en Chiapas por el gobernador Angel Albino Corzo... (García de León, 1985).

⁹ Para los colonizadores "la reducción y congregación de pueblos representaba un mayor control de la producción y el trabajo...(resolver) la escasez de mano de obra...confiscar las tierras indígenas al trasladar a las comunidades dueñas a otras zonas...la posibilidad de sofocar con mayor facilidad las continuas rebeliones indígenas...No fue fácil convencer a los indios para que abandonaran sus lugares de origen y se instalaran en otras zonas...estos grupos de familia estaban sometidos a ciertas obligaciones...a permanecer en los pueblos y no ausentarse sin autorización...Debían pedir permiso para realizar cualquier actividad..." (Bonaccorsi, 1990: 50-52).

No obstante, los indios siempre buscaron escapar del modelo. Algunos lograron una relativa autonomía en lugares alejados, en la selva y remontándose a las sierras. Pero en esencia la función de control y tributación trazó y delimitó el territorio. La distribución, apropiación y posesión del espacio dependió de la jerarquía política y el poder de subordinación. En la ciudad de San Cristóbal se procedió a trazar márgenes que delimitaran la zona del “ellos” y “nosotros”, espacial, física y simbólicamente, es decir, territorial, imaginaria y presencialmente, mediante el asentamiento regular y urbanísticamente planeado en cuadras por los conquistadores; rodeados de fronteras naturales como fueron los ríos,¹⁰ humedales y pastizales; dentro de estos “muros” naturales, generar campos alrededor del espacio urbano, en la planicie, para la siembra y la vigilancia de ataques eventuales; además de asentamientos de indígenas cautivos traídos del centro para la conquista;¹¹ la edificación de monasterios, parroquias, atrios y capillas abiertas para la evangelización masiva, como fortalezas defensivas en lugares estratégicos del área; y, finalmente, las laderas de los cerros, que consideraban protectores pues cualquier invasión de los “otros” sería vislumbrada desde el centro de la metrópoli¹² (ver Mapa1). Pero hubo un último cerco según Aubry:

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

Esta idea de los cercos defensivos aparece resignificada hoy bajo una nueva tendencia en los círculos de recientes asentamientos y concentración de barrios y colonias emergentes en la década de los 70 y 80¹³ y en la distribución de las escuelas secundarias en el municipio de San Cristóbal. Así, solo existe una en el centro histórico -la secundaria del Estado (matutina y vespertina)-, a la cual asisten básicamente hijos de profesionistas y de

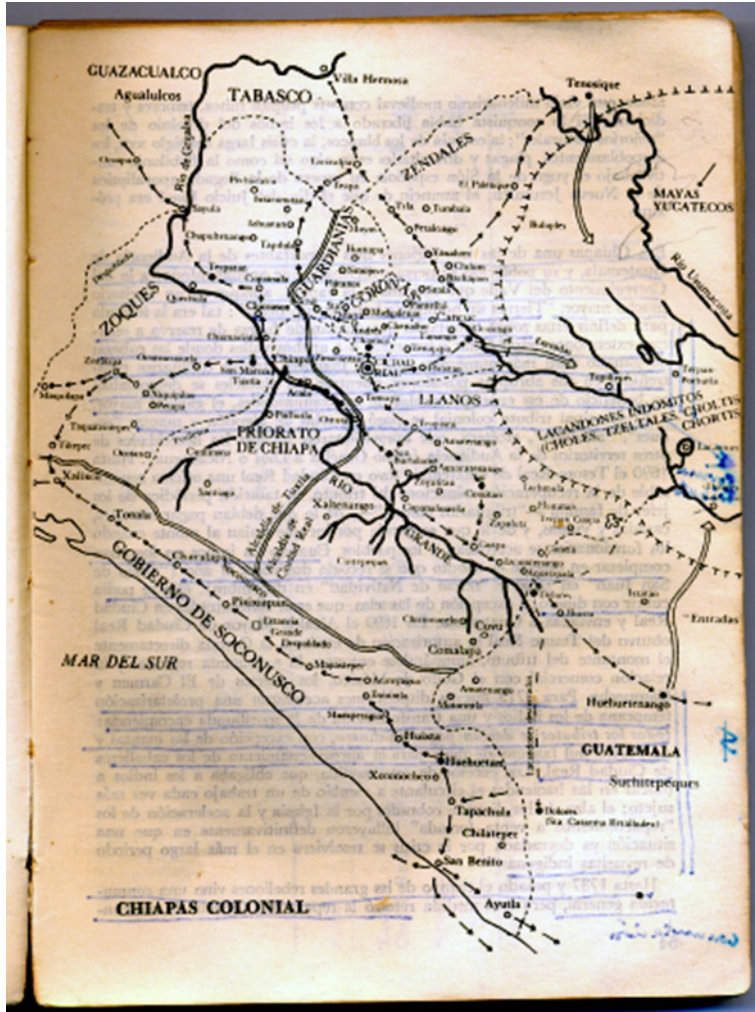
¹⁰ Se refiere al río Amarillo y Fogótico, en medio de los cuales se había instalado la traza urbana para la habitación exclusiva de los colonizadores.

¹¹ Mexicanos, tlaxcaltecas y otros pueblos cautivos que fueron asentados en los barrios denominados de Mexicanos, Tlaxcaltecas y otros, en los rumbos del norte de la ciudad.

¹² Las insurrecciones indígenas llegarían precisamente de los cerros, de la región de los Altos en 1712 (tseltal) y 1869 (tsotsil). La de 1994 arribaría de madrugada, de todos lados y de varias culturas indígenas.

¹³ Entre otros factores ante la oleada de migrantes indígenas expulsados de sus comunidades por diferencias religiosas, que trataremos más adelante.

Mapa 1: Alcaldía Mayor de Ciudad Real



Fuente: tomado de (García de León, 1985)

sectores sociales tradicionales de SCLC, según versión del profesor Irineo.¹⁴ Las secundarias ubicadas en colonias en torno a los periféricos (dentro y fuera) atienden a otro tipo de población relacionada con labores artesanales, pequeño comercio, de la construcción y otras¹⁵, de origen indígena, inmigrantes –especialmente en el tercer círculo-, llegados en los últimos

¹⁴ Elirineo 31 de octubre 2013.

¹⁵ EAdán 17 de diciembre 2013.

40 años. Las escuelas instaladas fuera de la mancha urbana nombrada aquí área rural captan una población escolar básicamente de comunidades indígenas. Según versión del profesor Adán antiguamente en el centro también estuvo la Prevocacional (escuela Secundaria Técnica número uno)¹⁶ a la cual él asistió, “casi era un tipo seminarismo... (asistíamos) puros coletos, y quizá algunos estudiantes de Teopisca, de Ocosingo, nada más, no ingresaba ningún indígena; verdaderamente, la educación era exclusivamente de ladinos” (comenta emocionado). Después, agrega: “...estábamos como en el tiempo del Calmécac y el Calpulli ¿no?, las mujeres también tenían poco acceso, pero fue creciendo todo esto de manera que hoy pues estamos hermanados con los indígenas”; sostiene que hoy “...en las escuelas la mayor frecuencia que hay es que son indígenas, en cualquier escuela que hablemos de San Cristóbal.” (EAdán 17 de diciembre 2013).

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

Nosotros hacemos la distinción entre lo que se ha considerado como Ciudad Real:¹⁷ prácticamente sólo el espacio urbano y dentro de él casi exclusivamente el centro histórico, y lo que es el municipio de San Cristóbal, poco visible para la mirada del turismo y de las políticas públicas, que se extiende hoy más allá de los periféricos e incluye los cerros del último círculo de defensa de la ciudad de los conquistadores, hoy habitados por colonos indígenas migrantes y comunidades tsotsiles y tseltales (ver Figura 1: Distribución de escuelas por círculos).

El proceso de conformación de la región colonial se inicia entre 1523 y 1531, cuando el territorio chiapaneco fue administrado por el Ayuntamiento

¹⁶ Esta escuela, según sus comentarios, estuvo frente a la Catedral y fue demolida, “después de más de 100 años”, comenta, “fue formada por sacerdotes y monjas” (EAdán 17 de diciembre 2013).

¹⁷ “San Cristóbal es de las únicas ciudades fundadas por los primeros conquistadores que no dejará de serlo en toda su historia: soñada como ciudad, sigue siéndolo contra viento y marea. Esta antigüedad -y esta voluntad urbana recia- la convierte en ciudad-testigo, cuya continuidad singular despierta el interés en cuanto a los modales de su vida cotidiana” (Aubry, 1994: 305).

Mapa 2 y 3: San Cristóbal de Las Casas tomado de (Aubry, 1994)

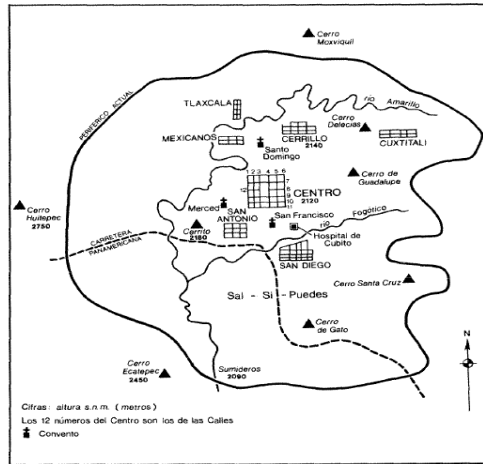


Figura 1. San Cristóbal, una ciudad dual



Figura 2. San Cristóbal, ciudad fortificada sin murallas

to de la ciudad de México. Después, la provincia perteneció a la Audiencia de la Capitanía General de Guatemala, dependiendo de ella en lo judicial y, en lo político, de la Corona Real.

Desde 1569, la región se dividió...*en función del control de las comunidades sometidas*, en dos alcaldías mayores: la de Ciudad Real y la de Chiapa de los Indios; y un “gobierno” o gobernación autónoma... (el soconusco o Xoconochco)” (García de León, 1985: 38. Las cursivas son mías).

Hasta mediados del siglo XVIII, de la Alcaldía Mayor de Ciudad Real dependían los partidos de Zendales, con cabeza en la capital; Llanos con cabecera en San Bartolomé de los Llanos; Coronas, con sede en San Juan Chamula; y Guardianías, con cabeza en Asunción Huitiupan; conformando un total de 52 pueblos tributarios (ver Cuadro 10. Comparativo histórico de pueblos por región).

De esta regionalización destaca el que podamos incluir en los partidos de Zendales, Coronas y Guardianías a actuales comunidades tsotsiles, tseltales, tojolabales y choles, dejando a la otra Alcaldía (la de Chiapa) a los chiapanecas y la gran extensión soque. Es decir, la división resalta las zonas de control sobre las comunidades indígenas. Asimismo, resulta significativo que en el partido de Zendales se localicen la mayoría de los actuales pueblos tseltales, choles y tojolabales, dejando abierta la entrada al área lacandona (la Vera Paz, “tierra de pacificación” como diría Jan de Vos), zona de refugio, resistencia y conquista (ver Mapas 2 y 3).

Si observamos la distribución de los pueblos comprendidos en la Alcaldía Mayor de Ciudad Real, vemos la coincidencia con los lugares (Municipios ahora) considerados actualmente en la Región II Altos de 1983 y la Región V Altos tsotsil tseltal de 2011 (ver listas anexas en el Cuadro 10). Con la inclusión en el Partido de Zendales de pueblos tojolabales y choles.¹⁸

Juan Pedro Viqueira y Gudrun Lenkersdorf, consideran que la mayoría de los municipios actuales de Chiapas “tienen su origen en las repúblicas de indios, siendo éstas aún el medio de identificación de los indígenas hoy en día, lo cual se manifiesta en su vestimenta diferenciada y en las variantes dialectales” (Pedrero, 2009). En el Mapa 2 se ubica también la Alcaldía Mayor de Chiapa (que pasaría posteriormente a ser la de Tuxtla), de la cual dependían dos partidos, el de Chiapa de los Indios (con nueve pueblos de habla chiapaneca) y el de Zoques (de veintiocho pueblos y cabecera en Te-

¹⁸ El espacio ocupado por la diócesis de San Cristóbal coincide en mucho con la delimitación regional colonial, junto con las actuales diócesis de Tuxtla y Tapachula. Ver mapas anexas. En este caso los centros de poder serán las parroquias y las sedes las catedrales con su delimitación urbanística.

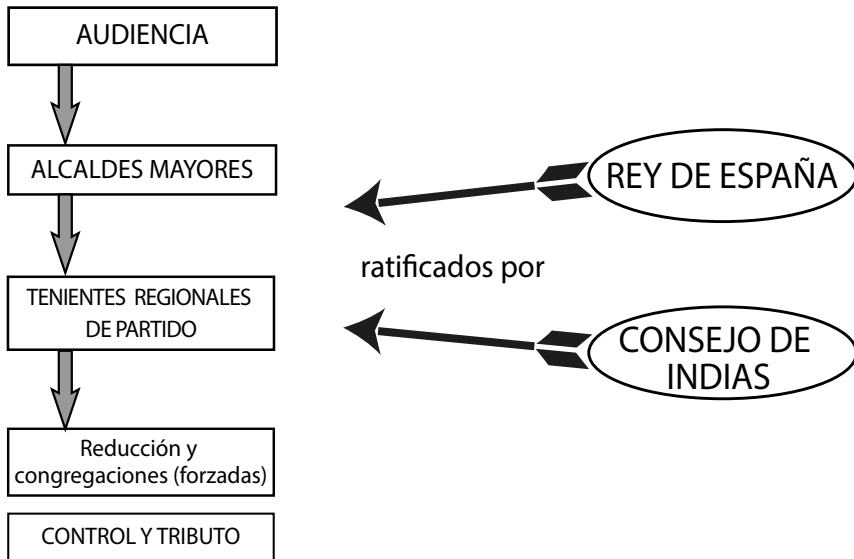
Cuadro 10: Comparativo histórico de pueblos por región Chiapas

No.	Región II 1983	Región V Tselal-Tsotsil 2012	ALCALDÍA MAYOR CIUDAD REAL 1569- s XVIII PARTIDOS (sin LLANOS)			Reformas 1790 Borbónicas Intendencias Partido de Ciudad Real	Observaciones
			Zendales	Coronas	Guardanías		
1	Altamirano (a la selva)						
2	Aldama	Aldama					
3	Amatenango del Valle	Amatenango del Valle					
4	Chalchihuitán	Chalchihuitán					Represión 1987
5	Chamula	Chamula		Chamula			Insurrección 1869
6	Chanal	Chanal					
7	Chenalhó	Chenalhó		Chenalho			
8	Huixtán	Huixtán	Huixtán			Huixtán	
9	Larráinzar	Larráinzar		S. Andrés		S.Andrés Coronas	
10	Mitontic	Mitontic					
11	Oxchuc	Oxchuc					
12	Pantelhó	Pantelhó		Pantelho			
13	Las Rosas (a meseta comiteca toj)						
14	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	CIUDAD REAL			CIUDAD REAL y sus Barrios	Sitiada y tomada 1712, 1869, 1994
15	Santiago el Pinar	Santiago El Pinar					
16	Tenejapa	Tenejapa	Tenejapa				
17	Teopisca	Teopisca					
18	Zinacantán	Zinacantán					
17		San Juan Cancuc (viene de la Selva)	Cancuc				Insurrección 1712
			Sitala				Matanza Golonchán 1980
			Bachajón				
			Chilum				
			Yaxalum				
			Petalcingo				
			Tila			Tila	
			Tumbalá				
			El Palenque			El Palenque	
			Ocosingo			Ocosingo	Cabecera tomada 1994 EZLN
				Magdalenas			
				Marta			
					Bochil		
					Plátanos		
					Simojovel	Simojovel	
					Huitiupán	Huitiupán	
					Moyos	Comitán	

cpatán). A partir de 1790, las reformas borbónicas establecieron un control mayor de la corona sobre las provincias de la Nueva España, creando las Intendencias, entre las cuales estuvo la de las Chiapas, que unió y sometió, bajo el control de Ciudad Real, el Soconusco.

Esta nueva Intendencia comprendió entonces tres partidos con doce delegaciones en total. El partido de Ciudad Real administraba la capital y sus barrios, así como Ocosingo, Huistán, Tila, Comitán, Huitiupán, Simojovel, San Andrés Coronas y el Palenque. De Tuxtla dependían San Marcos Tuxtla, Chiapa e Ixtacomitán-Zoques. El del Soconusco comprendía Tonalá y Tapachula y su cabecera se hallaba en Huehuetan, pueblo de “nahuatos” cuyos vecinos españoles se habían instalado allí desde 1525 (García de León, 1985: 39).

La estructura jerárquica de relaciones del poder colonial en esta época podría diseñarse en este esquema:



(El patrón disperso poblacional indígena impedía el control eficaz)

A esta jerarquía política le acompaña la estructura clerical y el diseño cuadrículado del espacio mencionado anteriormente. “La evangelización de los indios jugó un papel cohesionador primordial para legitimar un aparato estatal en formación asegurar el control de la Corona Real como instancia suprema” (García de León, 1985: 45). Por su parte, las reducciones y congregaciones

mantuvieron en principio la estructura interna de las comunidades indígenas y

conservaban a los caciques y principales en sus cargos...(que) se convirtieron en alcaldes o regidores pero con el tiempo perdieron sus funciones tradicionales, quedando reducidos a recaudadores de tributos o reclutadores de mano de obra ante los habitantes de sus propios pueblos (Bonaccorsi, 1990: 52).

Este sistema regional de cabeceras y parcialidades, sometidas a tributo, fue avalado entonces al principio por los mismos caciques indios, “señores naturales” o Tequitatos (jefe de trabajo) que fungieron como intermediarios entre la comunidad y la clase dominante (García de León, 1985). Los caciques indígenas entonces, se crearon ante la necesidad que tenían los conquistadores de contar con un intermediario que recogiera los tributos y organizara los trabajos de los indios. Los nombraban de acuerdo a sus intereses y no tomando en cuenta su linaje (Pedrero, 2009).

Muchas de las fronteras geopolíticas y étnicas preexistentes fueron el contorno de las nuevas jurisdicciones. Los pueblos antiguos siguen dando nombre a las cabeceras o demarcaciones municipales establecidas hoy. En varios de estos lugares de los Altos subsisten dos estructuras internas paralelas o complejamente interrelacionadas que pueden denominarse municipal y tradicional.¹⁹ Los procesos mismos de elección o selección de autoridades varían según el peso de la tradición o de la influencia electoral actual y su sistema, combinándose.

La dispersión de los pueblos originarios que veían y querían modificar los colonizadores no resultó finalmente del todo remediada. Lenkersdorf resume el proceso de la siguiente manera:

El resultado de las reducciones fue que hacia fines de siglo XVI la población indígena de la provincia de Chiapa estaba concentrada en alrededor de noventa poblados. La mayoría contaba con menos de 200 o 300 tributarios. Unos pocos tenían 300 o 400 vecinos. Sólo tres pueblos sobrepasaban el promedio de manera significativa: Tecpatán entre los zoques y Comitán entre los tojolabales albergaban cada uno entre 500 y 600 familias, y Chiapan destacaba con 1 200 vecinos indígenas [Lenkersdorf citado por (Pedrero, 2009: 98)].

Según este autor, estos 90 pueblos de indios son la base de la mayoría de los actuales municipios de Chiapas. El esquema de diferenciación entre indios y conquistadores, nacido en la dimensión de la colonia

...descansó en una división tajante que oponía y distinguía dos polos irreducibles: los españoles (colonizadores) y los indios (colonizados)...la particularidades de cada uno de los pueblos sometidos pasan a un segundo término y

¹⁹ A esta dualidad móvil de estructura habría que agregar ahora la de los cabildos autónomos de los zapatistas que operan paralelamente a toda estructura anterior.

pierden significación, porque la única distinción fundamental es la que hace de todos ellos “los otros”, es decir, los no españoles. Durante los primeros años de la Colonia se concibe a la Nueva España como una sociedad compuesta por dos repúblicas: la de indios y la de españoles. Cada una de ellas queda sujeta a ordenamientos diferentes que establecen y codifican lo que debe ser su vida interna y las formas en que se relacionarán una con la otra. La relación, por supuesto, no es entre dos repúblicas iguales... (Bonfil, 1990:122).

Este esquema se interiorizó y pasó a constituir parte del habitus de las personas radicadas en San Cristóbal y hoy día emerge a momentos en las instituciones contemporáneas, en los actores institucionales, como la acción educativa a partir de la planeación y ejecución de programas en los Altos y en San Cristóbal. La supervivencia cambiante de la estructura tradicional y la permanente adaptación-resistencia-transformación de la cultura indígena dio pie a la continua reinención de dos repúblicas, con sus órganos bien delineados. La educación y la escuela sirven hoy a otro proyecto colonizador, el de la modernización neoliberal.

La concepción de esos dos mundos, produjo fronteras –reales, imaginarias y simbólicas-, formas de representación que trazaron y delimitaron territorios, relaciones, estructuras de poder y dominación; consideraciones e ideas sobre los otros. Interiorizadas hasta hoy en el mundo de los auténticos coletos. (Palacios, 2010).

Estas representaciones conforman una construcción que emerge aún en algunos actores que defienden la autenticidad de su cabecera San Cristóbal.²⁰ Asimismo está presente el accionar de las comunidades en el sentido de la memoria colectiva de rechazo y posicionamiento ante las autoridades e instituciones de la región. Esta regionalización determinó, además de porciones territoriales, dos mundos que no han dejado de relacionarse, encontrarse y desencontrarse, involucrando en el tiempo y el espacio a múltiples actores: conquistadores, colonizadores, criollos, españoles, *cas-hlanes*, ladinos, mestizos e indígenas. Así como a ganaderos, comerciantes y sacerdotes; funcionarios y maestros; en un proceso de diferenciación y construcción de segmentos sociales e intereses económicos, políticos y culturales, en el contexto de una desigualdad sostenida y radical de los pueblos originarios.

Pero también en medio de una renovada resistencia, expresada en el murmullo de los parajes, la concepción y cosmovisión de lo sagrado, la

²⁰ En entrevista con dos profesores nacidos en SCLC hicieron comentarios sobre la autenticidad de la ciudad antigua perdida hoy (dicho con nostalgia) por las emigraciones (EAdán 17 de diciembre de 2013) y (EAarón 18 de diciembre de 2013).

oración y ritualidad en templos, plazas y cuevas de la región de los Altos; en la lenta pero insistente gestión de los derechos ante una burocracia anquilosada y racista; en las eventuales movilizaciones, revueltas y rebeliones (que reaparecieron a la vuelta de cada siglo con la fuerza del presagio y la utopía de la inversión del mundo ante el acumulado memorial de agravios), o en el lento transcurrir de la vida cotidiana comunitaria y sus valores (el trabajo, la comunidad, la tierra, la naturaleza), tradiciones, organización y cosmoviencias de cargas ancestrales.

De acuerdo con Gómez (2007), a la llegada de los españoles la organización política y administrativa prehispánica fue borrada debido a que los conquistadores modificaron los territorios de los pueblos originarios, sin considerar la estructura económica, organización social o religiosa de sus habitantes, delimitando nuevas fronteras, áreas productivas y habitacionales de acuerdo a su visión de espacio controlado y sus políticas de congregación de pueblos (Gómez, 2007). Desde este periodo, a los legítimos propietarios de esas tierras, de amplias y profundas costumbres milenarias, les fue expropiada gran parte de su riqueza con la finalidad de hacer crecer la fortuna de conquistadores, clérigos y señores de Razón; tiempo después los beneficiarios fueron finqueros, hacendados, madereros; y ya avanzado el siglo XIX, al amparo de la igualdad del ciudadano, comenzaron a ser obligados a pasar al mundo capitalista como asalariados del espíritu emprendedor e industrial de los “Amigos del País” y propietarios liberales²¹. Más tarde pasarían a las relaciones con mapaches, alteños y revolucionarios;²² para, finalmente, procurar la construcción del Estado nacional moderno (Gómez, 2007), que insiste en volverlos ciudadanos (ahora críticos y reflexivos), castellanizarlos e ingresarlos al mercado global como fuerza de trabajo.

A través de esta historia, la unidad campesina tradicional subsistió,

...la reproducción de la comunidad y la de la economía campesina (con todo y sus formas culturales), la supervivencias y la resistencia ancestral, no sólo se explican por los mecanismos de autodefensa ... sino también por una precoz organización de los espacios productivos, una organización que condenó a

²¹ Contrariamente, en el área maya no había propiedad privada de la tierra, pues no podía ser una mercancía, era “la sagrada madre de la vida”. En las lenguas mayas habladas en Chiapas no hay un concepto para designar la propiedad privada de la tierra (Lenkersdorf, citado en Pedrero, 2009: 111).

²² Después de un siglo de conflictos por el poder político entre San Cristóbal y Tuxtla, en 1892 el joven sector tuxtleco de las “gran familia chiapaneca”, integrado por finqueros, comerciantes y políticos, logró la sede de los poderes político administrativos, identificados con la propuesta liberal republicana, beneficiados con la implantación de la Ley Lerdo y la expropiación de bienes de la iglesia y bienes comunales de los pueblos indios. Este sector promovía la separación de la iglesia y el estado, la consolidación del federalismo y el fortalecimiento de la propiedad privada como base de la economía de la nación.

las regiones montañosas erosionadas, regiones de tributo, a ser reservas de mano de obra o “regiones de refugio”, en una especie de particular apartheid colonial (García de León, 1985).

Esto se hizo evidente a mediados del siglo XIX, al establecerse formalmente las fincas cafetaleras²³ y aserraderos para extraer maderas preciosas, en especial la caoba. En ambos casos la mano de obra forzada de los pueblos indios fue particularmente empleada y tratada mediante coacción extrecómica, drama expresado en forma de relato en los escritos de Bruno B. Traven, Rosario Castellanos y el sargento Montesinos. Si bien las zonas naturales de producción de estos cultivos se ubican en el Soconusco y la Selva, nuevamente son los Altos y San Cristóbal los escenarios directos e indirectos de contratación y mano de obra, de representación de tales relaciones.²⁴ El espacio regional de productores comunales, generaba asalariados temporales; la ciudad es ahora sede también del enganche, contacto, contrato,²⁵ levantamiento o como se le pueda llamar a esta transacción coactiva. SCLC se convierte en asiento de enganchadores, “contratistas” y poderes administrativos emergentes para ese proceso de intercambio desigual entre regiones. Las normas y legislaciones irán apareciendo lentamente para reglamentar mejor el proceso, no para cambiarlo, . (Pozas, 1952). Varios fueron los beneficiarios de estos procedimientos que delegaba el finquero cafetalero, desde sus muy lejanas tierras, a vivales, enganchadores, policías, jefes militares, administradores, escribanos, secretarios, autoridades municipales de San Cristóbal y cabeceras principales de los Altos, herederos de los “procedimientos” muy propios del sistema colonial persistentemente renovado.

Los espacios económicamente pequeño-campesino de esta región, siguiendo a García de León, culturalmente indígenas, que tenían como razón

²³ De acuerdo con García de León la finca tradicional operó desde el siglo XVI, pero su “pujanza mayor correspondió desde fines del siglo pasado a plantaciones de tipo más claramente capitalista (llamadas también ‘fincas’), asentadas en las zonas semitropicales, cuya población había sido diezmada por las crisis y las epidemias de la colonia

²⁴ “Se instalaron agencias de contratación de braceros en ciudad Las Casas, Comitán y Motozintla, y sub-agencias en las cabeceras de los municipios poblados por indios” (Pozas, 1952).

²⁵ Formalmente “El ‘contrato’ para llevar a un indio a las fincas cafeteras, se hace mediante el anticipo de un mes de salario, el cual se entrega junto o en partidas; dicha cantidad se llama ‘enganche’, y el contratista ‘habilitador’ o ‘enganchador’. Este recibe del finquero el dinero de los anticipos a los indios, para asegurar en esa forma su trabajo en la recolección de café” (Pozas, 1952), sin embargo, la realidad descrita por este mismo autor y otros muchos dan cuenta del trato infrahumano, coactivo y sobre explotador en todo el proceso, desde la forma del engarce al sistema de “deudas”, las condiciones de retención de los enganchados, el viaje de traslado –al principio a pie desde San Cristóbal hasta el Soconusco-, en la finca las 12 horas de trabajo diario, el casi nulo salario, la raquitica alimentación y los cuartos miserables con literas de madera, hasta la casi posibilidad de liberarse de las nuevas deudas y el enganche perenne (Baumann, 1983).

de ser el trabajo asalariado estacional en otras áreas, se reprodujeron mediante el peonaje por deudas, el régimen de aparcería y el trabajo asalariado “libre”. A lo cual debe agregarse un desarrollo económico a ritmo lento, que

...condenó al conjunto de la región a ser fuente de productos agrícolas con relación a Guatemala, México y el mercado mundial, (con ello) resulta un poco más clara la explicación del proceso combinado entre comunidad, servidumbre y trabajo asalariado. Por eso la interacción actual que se da entre los Altos y el Soconusco, entre la fuerza de trabajo y el capital, entre el “mundo indígena” y el “mundo del trabajo asalariado”, tiene sus antecedentes desde la conquista (García de León, 1985: 126).

En pleno siglo XX, la estrecha relación entre San Cristóbal y las comunidades indígenas que le rodeaban, conllevó, como sostiene París Pombo, además de un proceso real de mestizaje -originado en la generalización y “aceptación” de las relaciones extramatrimoniales entre hombres blancos y mujeres indígenas, ante las frecuentes violaciones-, innumerables transacciones comerciales con los pueblos indios que constituían de hecho el sustento económico principal de la ciudad. Destacaba en particular la venta de sus productos agrícolas²⁶ y artesanales (siempre en desigual transacción)²⁷, para poder adquirir aguardiente, velas, pólvora, sombreros, morrales y alimentos; donde los comerciantes también fungían en labores de mediación entre los poblados tsotsiles, comprando y vendiendo sus productos en otros mercados.

Estos múltiples vínculos solían ocultarse tras una imagen criolla-española de la ciudad, con sus escudos y blasones que adornaban gran parte de las casas del centro e insistían en recordar el orgulloso pasado colonial, con su estatua del conquistador Diego de Mazariegos demostrando que ahí, a diferencia de gran parte del país, la Conquista no era percibida como una usurpación, ni siquiera como una invasión, sino ante todo, como un proceso civilizatorio (París Pombo, s.f.).²⁸

²⁶ En la rebelión de 1869, Henri Favre relata como el desabasto de san Cristóbal fue dramático, al dejar de surtir las comunidades indígenas alimentos agrícolas y generar un nuevo mercado basado en el trueque entorno a la ermita erigida a la santa doña Agustina en el Paraje de Tzalhemelel, bajo la consigna: “que los ladinos se coman su dinero” (García de León, 1985).

²⁷ El caso de las “atajadoras” instaladas en los caminos de acceso a San Cristóbal como “formas vandálicas de despojo mercantil” es relatado por Rosario Castellanos y filmado en vivo en la película *Cascabel* de Raúl Araiza (1970).

²⁸ Resulta altamente significativo que la marcha extremadamente ordenada “casi militar” de miles de indígenas (algunos de los cuales llevaban arcos y flechas) el 12 de octubre de 1992 en SCLC, se detuvieran en la estatua del conquistador Diego de Mazariegos frente el templo de Santo Domingo, para derribarla a mazazos y luego desaparecer. Regresarían el 1º de enero de 1994.

De 1859 hasta los años de la Revolución Mexicana en 1910, el estado de Chiapas estuvo dividido en Departamentos, creándose de once a 13 en todo el territorio estatal, bajo la nominación de las ciudades más importantes de cada Departamento. San Cristóbal fue uno de ellos, incluía al principio las municipalidades de Zinacantán, Chamula, Larrainzar, Teopisca, Amatenango, Huistán, Tenejapa, San Cristóbal y San Felipe Ecatepec (ver Mapa 3). Este Departamento fue el más poblado del Estado al concentrar el mayor número de indígenas, convirtiéndose en el abastecedor de mano de obra de las zonas en expansión de Chiapas. San Cristóbal actuó como centro integrador. Su papel político como capital civil y religiosa, "...le permitió dominar el comercio y la vida económica, primero a nivel estatal y posteriormente con el desarrollo de Tuxtla y Chiapas, a nivel regional quedándose como zona de influencia de los Altos de Chiapas" (Pedrero, 2009: 80).

La Reforma Agraria (1940-1970) tuvo marcadas consecuencias en la región de los Altos y la ciudad de San Cristóbal, polarizando y redimensionando las relaciones entre las clases tradicionales de finqueros, hacendados y comerciantes de viejo cuño, con los pueblos indios demandantes de tierras y mejores tratos en las relaciones del trabajo asalariado estacional y el sistema de enganche. La frontera entre indios y ladinos parecía moverse. En este periodo el aliento agrarista del cardenismo proveniente del centro promovería la organización sindical de los trabajadores estacionales y la oposición y enfrentamiento con finqueros, la estructura administrativa heredada en los altos y el sistema de enganche. En esta época logran repartirse se aproximadamente 320,000 hectáreas (Gómez, 2007).

La regionalización de las últimas tres décadas estuvo marcada por la creciente militarización a la par de un agravamiento de la situación de las comunidades campesinas e indígenas de la región y del contexto revolucionario internacional centroamericano. El Congreso Indígena del 74 resulta todo un recuento de la situación miserable y de explotación en que se encontraban los pueblos indios de las diferentes regiones.²⁹ Al final de los 70 e inicios de los 80, aflora con mayor fuerza la resistencia, movilización y persistencia de los pueblos indios ante la reiterada usurpación de ganaderos y finqueros, el despojo de sus tierras, las injusticias y violaciones que de manera impune y sistemática venían ejerciendo las "gentes de razón", especialmente en los Altos, Norte y Selva.³⁰ Emergen en este periodo nuevos

²⁹ Convocado y auspiciado al inicio por el Gobierno de Manuel Velasco y la Diócesis de San Cristóbal, finalmente fue esta última la que llevó a efecto la organización previa, durante y final del evento. Fuente mimeografiada, 1974.

³⁰ Un recuento de este periodo apareció en 1976 en el Suplemento de la *Revista Siempre!* firmado con un seudónimo (Priego, 1976)

movimientos sociales (colonos, profesores, maiceros, campesinos anteriormente cooptados), distintas organizaciones de resistencia indígena, como la OCEZ-CNPA y la CIOAC -promotora ésta última de los sindicatos indígenas agrícolas particularmente en la zona Norte, por el rumbo de las fincas cafetaleras de Simojovel (Harvey, 2000)-, o populares, como la CLCH³¹. Por otro lado, la presión de las guerras de liberación nacional ante las dictaduras de Centroamérica, generan una fuerte oleada de refugiados que venían huyendo de las masacres castrenses. Al final de los 80 las sedes de las regiones militares habían crecido y extendido sus terrenos: Rancho Nuevo (San Cristóbal), Ocosingo (Toniná), Tapachula y Tuxtla. Las puertas fronterizas debían cerrarse previniendo la invasión de posibles rebeldías internas y migración de ideas.

Las persecuciones de personas evangélicas y otras adscritas a la teología de la liberación, emergen en la década de los 70, provocando -al inicio de los 80-, las expulsiones de familias indígenas en varias comunidades por motivos sociales especialmente religiosos, y la emigración en busca de mejores condiciones de empleo y vida, hacia los alrededores de la ciudad de San Cristóbal. Es cuando se originan una buena parte de las colonias y ejidos periféricos a San Cristóbal, como La Prudencio Moscoso, La Hormiga, Lindavista, El Cascajal, San José Yashtinin, Mitzitón, La Candelaria, San Antonio del Monte, entre otras (Uribe, 2012).

Los conflictos generados por la población en condición de migrantes y los grupos religiosos trajeron como consecuencia la denominada “militarización” de la zona, calculándose que para finales de los años ochenta había 4 mil soldados, cantidad que se incrementa para finales de los noventa hasta aproximadamente 60 mil efectivos militares. La aparición de diversos grupos sociales por parte del gobierno, de los grupos en rebelión y de la sociedad, origina la recomposición de la comunidad tanto en el espacio urbano como en el rural donde se agrupan indígenas de varias comunidades y lenguas (Gómez y Argüelles, 2007: 2).

Como se observa, en la región se origina una dinámica multicultural y una reestructuración del espacio regional, basada en procesos transformadores donde el fortalecimiento de las redes sociales entre familias indígenas rurales y urbanas, aparece con un claro fortalecimiento del capital cultural y económico de ciertos sectores; asimismo se observa una recomposición

³¹ CLCH, Coordinadora de Lucha de Chiapas, 1983-1987. Conformada por la OCEZ (originaria), el sindicato de choferes de transportes de la Cooperativa Tuxtla, la Colonos de Las Granjas-Km. 4, el movimiento de Profesores sin Plaza, estudiantes de Mactumactzá, Sindicato de Trabajadores de la Planta del Gusano Barrenador y la Corriente Democrática del Magisterio (CODEMA).

de la comunidad en el espacio urbano donde se agrupan indígenas de varias comunidades y lenguas.

Para Piñero (Piñero, 1996) el Plan Nacional de Desarrollo 83-88 de MMH y el 88-94 de Salinas de Gortari, enfatizan lo trascendente de la política exterior como un instrumento de impulso y garantía a la seguridad nacional de México. El Plan Chiapas (1983) surge en este contexto, planteando la regionalización señalada de los Altos con 18 municipios tradicionalmente incluidos en esa denominación³², donde se asientan particularmente municipios de lengua tsotsil y tseltal, además del español que representó en 2010 sólo el 30 % de la población total de los Altos. Esta propuesta de regionalización priorizó las ciudades más importantes, de mayor población como Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal de Las Casas y Comitán de Domínguez. A partir de estas grandes localidades urbanas, entendidas como polos de desarrollo . (Gómez y Argüelles, 2007) y de considerar una política de descentralización, se propuso tejer un entramado de carreteras, donde la seguridad nacional, la salida de mercancías, los recursos naturales, la mano de obra y la movilidad del capital, resultaban ser prioritarios. Esta regionalización tuvo como sostén las propuestas de planeación emergentes en estos años, particularmente como condicionantes de organismos internacionales y las necesidades del crecimiento y seguridad nacional. Fue al final del gobierno de López portillo cuando se planteó dicha planeación, pero es en el de Miguel de la Madrid donde adquiere su dimensión contemporánea³³. En Chiapas se plantearon desde entonces y hasta 2011, las nueve regiones económicas y en la de los Altos se incluyeron 18 municipios.³⁴

Varias entidades del sector público manifestaron entre 2008-2010 inconformidades con esta regionalización y propusieron sistemas y subsistemas de ciudades: entre estas instituciones estuvo el Consejo Nacional de Poblacion (CONAPO), quien realizó algunas observaciones relacionando a diversos municipios de la zona norte y selva, como áreas débilmente integradas con el resto del estado (Gómez y Argüelles, 2007). Otras propuestas de regionalización fueron: la de dividir el suelo chiapaneco en siete regiones

³² Los municipios incluidos en esta regionalización para el caso de los Altos aparecen en el cuadro 1.

³³ En realidad la primera propuesta de planeación entendía en este sentido nacional y moderna, fue establecida por Luis Echeverría Álvarez ante...

³⁴ Para el INEGI una región económica es una de las formas de garantizar que el gasto social incida en los niveles de marginación es, sin lugar a dudas, una adecuada planificación regional que oriente y de certeza al destino de cada peso invertido en el estado; sin embargo una política regional no puede aplicarse, ni sustraerse de un instrumento que le permitirá anticiparse al impacto de sus intervenciones en un territorio dado, esto es, la regionalización.

Mapa 4: Región Altos 1983-2012



naturales³⁵; la de crear cinco Bio-regiones que permitieran la integración de los criterios utilizados por el Instituto Nacional de Ecología para el ordenamiento ecológico, los factores económicos, políticos, sociales, culturales y de comunicación para una planeación y desarrollo regional sustentable, como marco rector de la política ecológica y ambiental del estado. Desde otra perspectiva, Viqueira (1995: 21) propuso, con otros investigadores, una regionalización social y cultural dividiendo al estado en dieciocho zonas a partir de áreas fisiográficas y cuencas naturales. Una elemento en común es que en todas se incluye la extensión de los Altos.³⁶

La Secretaría de de Pueblos Indios divide el estado de acuerdo a la etnia territorial asentada en las comunidades. De esta manera tiene delegaciones para los pueblos tseltal, mame, zoque, tsotsil, tojolobal y chol. La Sedesol divide a la entidad en microrregiones (300), con esta estrategia, plantea la distribución de los recursos de las dependencias federales, bajando hasta las localidades señaladas por ellos como las más necesitadas del estado.

La más reciente regionalización se estableció según decreto 210, del 11 de mayo de 2011, "...con la finalidad de continuar mejorando las demandas sociales". La región ahora comprende 17 municipios, desprendiéndose de la regionalización anterior: Altamirano y Las Rosas, e incorporándose San

³⁵ Bajo otros criterios no económicos en la década de los años 50, se hacen las primeras clasificaciones contemporáneas sobre regionalización en Chiapas. Es Mullerried quien en 1957 dividió a la entidad en siete regiones fisiográficas.

³⁶ Otras regionalizaciones anteriores fueron: desde el punto de vista topográfico, en 1974, Angel Bassols Batalla clasifica seis regiones del Estado, que incluye a los Altos (Bassols, 1974: 19) y Carlos Helbig (1976), hace una división en cinco regiones más importantes de Chiapas desde el punto de vista económico y menciona, además, algunas regiones económicas de importancia secundaria como San Cristóbal de las Casas, Comitán, Las Margaritas, Cuxtepeques, Cintalapa y Ocosingo (Álvarez F., 1999).

Juan Cancuc, que estaba en la Selva. Esta regionalización al igual que la anterior está unida a las consideraciones de desigualdad y desequilibrios regionales. Uno de los factores que ha influido en estas características, según Gómez, es la intervención del estado, pues actúa

...de manera ineficiente e ineficaz con diversas políticas (reparto agrario, extracción de recursos naturales, el impulso al cultivo de ciertos productos, etc.). Este desequilibrio se ha traducido en altos niveles de marginación y exclusión social, que a pesar de las altas inversiones en materia de desarrollo social, no han podido ser contrarrestados significativamente (Gómez, 2007).

La situación histórica de pobreza y marginación de la región, ha llevado a confundirlas con las características culturales milenarias constituyendo una representación de apreciación falsa o estereotipada sobre el otro, conformando un marco de discriminación y exclusión en las relaciones interculturales unidireccionales y la acción institucional con sus actores. Las lenguas habladas dentro del área, además del español, son fundamentalmente el tsotsil y el tseltal que pertenecen al grupo de lenguas mayenses. De acuerdo con el INALI, es necesario considerar la existencia de una tendencia a emplear de manera sobre generalizada la expresión lengua Indígena haciendo perder el sentido de la riqueza y diversidad cultural de la zona,³⁷ lo cual hace suponer que las lenguas indígenas

...son en todo unitarias, e incluso negar sus variaciones; ignorando la complejidad de los diferentes componentes lingüísticos y sociales imbricados en la comunicación humana; así como (hay la tendencia) a identificar un pueblo indígena con una lengua supuestamente unitaria; (lo cual) poco ayuda a visualizar y entender los procesos de extinción lingüística (INALI, 2008: 15).

Así, en esta región, según versiones de escritores del CELALI, existen variaciones, por ejemplo, entre el tsotsil que se habla en Chamula y el de otras comunidades cercanas, como San Andrés, Magdalenas, Santa Martha o Chenalhó, distantes algunas no más de 30 km.³⁸

Según INEGI (2010), la región de los Altos estaba compuesta por 18 municipios, con una superficie de 3,770 km² equivalentes al 5 % del total del territorio estatal, la cabecera regional se localiza en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. La población en este mismo año fue de 480,827 habitantes que representa el 12.3 % del total estatal. En el rubro de educación

³⁷ Aquí no incluimos el genérico empleado por ladinos para ubicar en lo general a los pueblos indios y/o su lengua y cultura, empleando: chamula o chamulita.

³⁸ Entrevista a Enrique Pérez, Director del CELALI, 23 de marzo 2013.

esta región presenta aún uno de los índices de analfabetismo más altos del país (36.3% en 2010).

Siendo un área fundamentalmente indígena, hasta la fecha no se considera institucionalmente una educación intercultural bidireccional, ni se identifica como un problema social y multifactorial. (Catalán, 2001). Por el contrario, la escuela todavía constituye otro gran bastión de colonización en la región.

Entre las reflexiones para reconocer, investigar y resolver el problema educativo en esta área, resaltan las preocupaciones vertidas en los Acuerdos de San Andrés asentados en la Mesa de los Derechos y Cultura Indígena de 1996.³⁹

3.2 Indicadores significativos de la región Altos-San Cristóbal de Las Casas

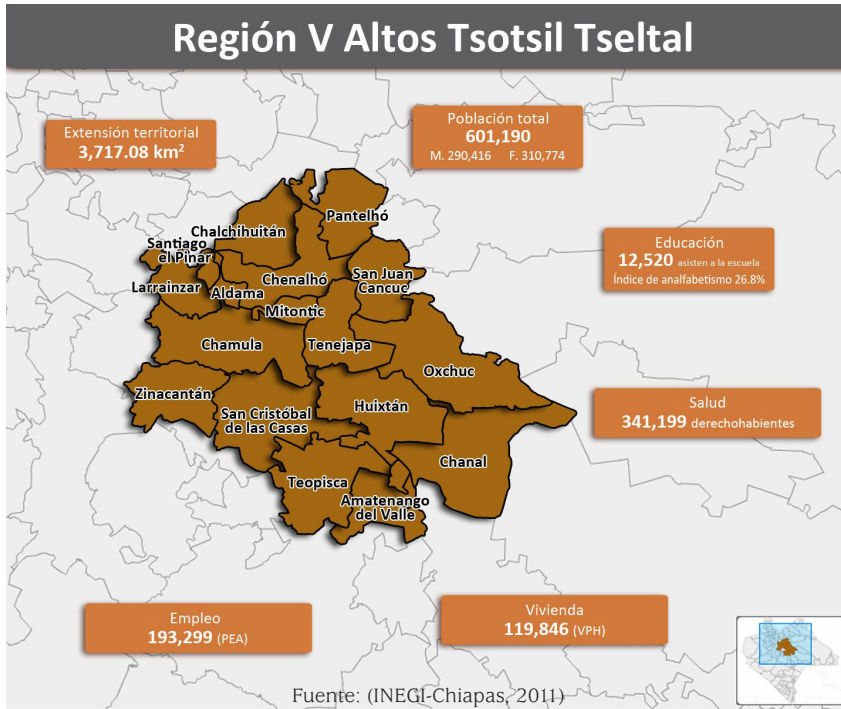
De acuerdo con el INEGI (2010), la población de la entidad ascendió a 4'796,580 habitantes, de los cuales 601,190 (12.53%) eran de la región Altos, constituyendo la tercera región más poblada del estado. De estos habitantes, el 48.12% (290,416) eran hombres y 51.88% (310,774) mujeres (ver Gráfica 1); es decir, hubo una diferencia de un poco más de 20 mil pobladoras (de ellas, 7,925 radicaban en la cabecera).

Esta discordancia resulta significativa y necesaria de reflexionar en relación con los procesos migratorios estacionales en la entidad y temporales a la frontera norte,⁴⁰ máxime que todos los municipios de esta región mantienen la diferencia de hombres y mujeres, siendo más acentuada

³⁹ "La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación. Las autoridades educativas federales, estatales, y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural.² El gobierno federal y estatal nos obliga a recibir esta enseñanza nociva para las comunidades y pueblos porque acultura a los niños, haciéndoles perder sus valores y la educación que les dan sus padres y la comunidad. Los profesores intentan imponerles a los niños y niñas la lengua castellana... Muchos ni siquiera transmiten la instrucción que deberían impartir. Otros, hacen juicios sobre los usos y costumbres de las comunidades, con lo que confunden a los niños y niñas; ignoran a los ancianos, a los padres y madres de los niños y niñas. Los valores que se transmiten en la escuela son ajenos a la vida comunitaria. Lo más grave es que el gobierno ha utilizado los sistemas educativos como formas de penetración y devaluación de las culturas y, en muchos casos, como instrumentos de control político".

⁴⁰ En una de las escuelas del cuarto círculo los profesores entrevistados nos comentaban el carácter migratorio de la comunidad, en especial de los muchachos egresados de la escuela secundaria, que ellos han notado, hacia la frontera Norte con EEUU y la función temporal de su estancia en la institución (E 18 de diciembre 2013).

Mapa 5

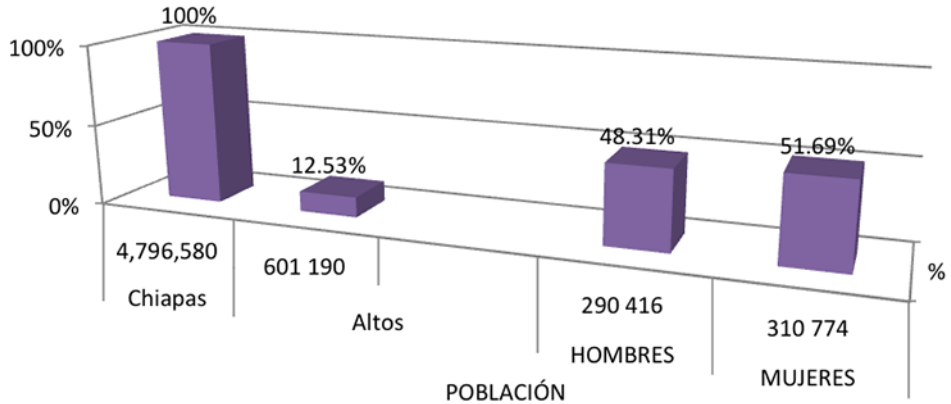


en el municipio de San Cristóbal con 47.86% hombres (88,996) y 52.13% (96,921) mujeres (ver Gráfica 2).

Para Aubry esta diferenciación se viene presentando en San Cristóbal y la región Altos de manera histórica, desde 1838 a 1990. Atribuye esta a la salida de hombres por los sistemas de enganche y producción estacional, las constantes guerras, la persecución, la marginalidad, la discriminación. “En 1994, como en 1778, ‘los hombres se pasan a vivir en los montes’, por represión, desempleo y clandestinidad, o emigran a los Estados Unidos como si fuera su nueva finca” (Aubry, 1994: 318). Según este autor:

En 1982, la crisis expulsa otra vez a los hombres de una ciudad sin empleos, a tal extremo que el censo de 1990 anuncia un excedente femenino de 4,007 mujeres en una urbe de 89,251 habitantes; la mayoría de ellas entre 20 y 40 años. En su seno se encuentra la mayoría de los analfabetos cuyo total de 27,961, en 1990, equivale a más del doble de toda la población de 1940 y casi a la totalidad de la de 1960. Con la expulsión agraria, económica y también religiosa del campo, San Cristóbal reinicia su pasado de ciudad dual: más de su tercera parte es ahora tzotzil o tzeltal (según el último censo, 31,531 hablan

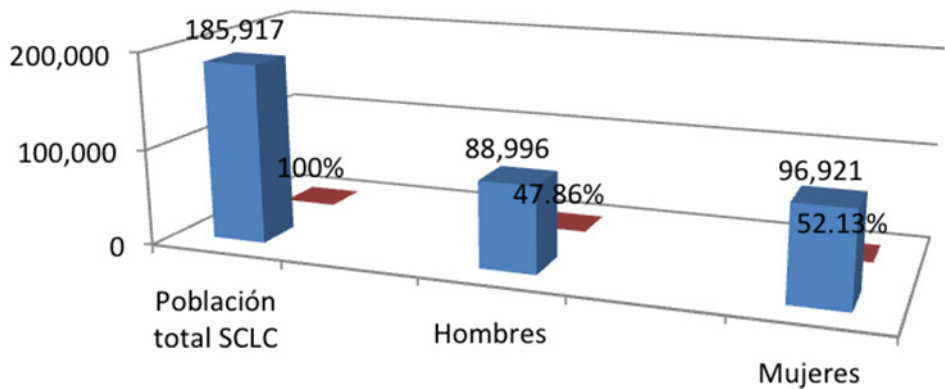
Gráfica 1: Población región Altos 2010



Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010

Gráfica 2: Población municipio SCLC 2010

Hombres-Mujeres Municipio



Fuente: (INEGI, 2010)

estos idiomas como lengua materna, o sea un 35.30 por ciento). En esta situación repetitiva que recuerda los días sombríos de la colonia, la Mamá Grande de San Cristóbal es indígena (Aubry, 1994: 318).

Resalta en este pasaje el recuento de esta disparidad histórica de hombres y mujeres en San Cristóbal, a favor de las segundas de manera casi permanente. En las últimas décadas, las mujeres de esta ciudad adoptaron un nuevo camino en relación al hogar, como trabajadoras y jefas de familia. Para Aubry, en esta nueva vida urbana, adquieren una condición distinta o

estatus, forjando nuevas relaciones con el esposo, los hijos, los padres y la sociedad: no por contagio de un feminismo exógeno, sino porque la necesidad las ha encaminado a conquistas a las que no quieren renunciar.⁴¹

Por otro lado, del total de la población de los Altos, el 39.39% era urbana y el 60.61% rural. Relación que se invierte en el municipio de San Cristóbal, pues en este año 2010 tenía 185,917 habitantes, de los cuales 158,027 (84.9%) vivían en el espacio urbano y 27,890 en áreas rurales, o sea, el 17.6%. Lo que resulta significativo por razones históricas⁴² es que del total de la población, 59,943 hablaban una lengua indígena, o sea 32.2%, especialmente tsotsil y tseltal. Como diría París Pombo la ciudad se indianizó (París Pombo, s.f.).

Esta región al poseer una extensión territorial de 3,717.08 Km² (5.02% de la superficie estatal), ocupa el décimo lugar en el estado, pero es la segunda más densamente poblada, al tener una densidad de 162 habitantes por kilómetro cuadrado y una tasa media anual de crecimiento –según (CEIEG, 2011)⁴³– de 2.48%, indicador que se encuentra por encima del promedio estatal (2.44%). Alcanza además una tasa de mortalidad general de 4% y una tasa de mortalidad en menores de un año de 19.96%.⁴⁴

La densidad de la población es considerada por las políticas institucionales como dispersión poblacional, que es:

...un fenómeno multifactorial por el cual una determinada población se separa y disemina en distintas direcciones a lo largo de un territorio específico. Consiste en la salida progresiva de población de los centros poblados mayores con el fin de ir ocupando áreas nuevas de terrenos. Constituye un fenómeno esencialmente demográfico que discurre espacialmente en el Sistema de Pueblos y Ciudades, generado por el desplazamiento de las poblaciones humanas

⁴¹ En una de sus proclamas Marcos pregunta: “Por qué es necesario que tantas mujeres indígenas hayan tenido que hacerse soldados, en lugar de hacerse doctoras, licenciadas, ingenieras, maestras ... ? ¿Qué ocurre en este país? Venimos a la ciudad, abriremos esta puerta y seguiremos caminando con otros pasos” (Subcomandante Marcos en la “Declaración conjunta del 22 de febrero de 1994” en el “Diálogo de la catedral”).

⁴² En anteriores páginas mencionábamos el carácter españolado del nacimiento de Ciudad Real, pero el permanente crecimiento de población ladina por razones del mestizaje forzado, luego la inmigración indígena a partir de la década de los 70 del siglo pasado, por las razones explicadas, para observar finalmente en este municipio una población multicultural proveniente de la región, la entidad, del país y del extranjero.

⁴³ Los datos publicados por el CEIEG son de 2011, los cuales ya incluyen el traslado e incorporación de los nuevos municipios en la ahora denominada Región V: Altos tsotsil tseltal (ver Cuadro 14). Sin embargo, para nuestros fines, estos cambios no alteran sustancialmente los indicadores tomados en consideración, además de tener como base los registrados por el INEGI (2010).

⁴⁴ Todos los indicadores descritos figuran por encima de las medias estadísticas estatales y nacionales calculadas para este año (según el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI).

por motivaciones económicas, culturales, agrarias, ambientales, entre otras (INEGI-Chiapas, 2011: 23).

Esta problemática de dispersión desde la perspectiva de los españoles conquistadores de control y tributo, llevó a la reducción y congregación o concentración de pueblos, al diseño del espacio arquitectónico por cuadradas, parroquias fortaleza y capillas abiertas (Aubry, 1994), tal como lo señalamos anteriormente. Esta disgregación poblacional muy a la manera de la producción comunitaria heredada (junto a la parcela, la casa habitación, el huerto) de autoconsumo, estacional y tradicional, ha llevado al mundo ladino a una forma de representar, entender, disponer, asumir y ejercer el poder (control) sobre el territorio (espacio) según el proyecto en turno. Así, la regionalización de la entidad (la de 1983 y 2011) resolvió y reprodujo, para los Altos, en el contexto de la planeación y la modernización, la consideración de la aglutinación de pueblos originarios planteada originalmente en la colonización.

Desde la óptica institucional de hoy se trataría de establecer una “política social orientada a garantizar infraestructura y condiciones de bienestar a la población en condiciones de pobreza” (de guerra contra la pobreza), pero el gran obstáculo de esta visión es “la condición dispersa” que “incrementa los costos de la inversión pública para proveer el acceso a los sistemas de salud, educación, energía eléctrica, drenaje, agua potable, etc. Por ello, las localidades pequeñas y dispersas son más vulnerables a la privación de servicios públicos” (INEGI-Chiapas, 2011: 23). Discurso que podría justificar la falta absoluta de servicios asistenciales en todos los municipios de la región Altos (ver cuadro de servicios). Es de mencionarse también que las colonias y comunidades asentadas actualmente a los alrededores de San Cristóbal (cuarto círculo) denominado rural, figuran hasta hoy entre las consideradas como de alta y muy alta marginalidad y de extrema pobreza, que carecen también de los servicios básicos, que se concentran en el espacio urbano del municipio, excepto las escuelas de educación básica y las telesecundarias, que si se instalan en esos lugares.

Para el Consejo Nacional de Población (CONAPO), la dispersión

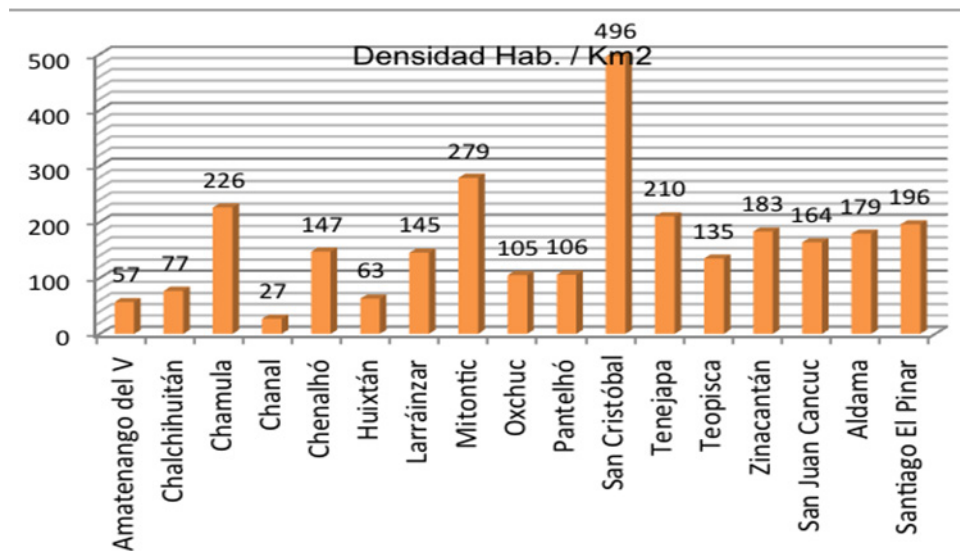
...se relaciona estrechamente con el estancamiento productivo, la pobreza extrema, la marginación y el rezago sociodemográfico. La falta de oportunidades de desarrollo para la población rural origina que importantes flujos de personas migren de sus lugares de origen a las ciudades del país o a los Estados Unidos en la búsqueda de empleo y mejores condiciones de vida (Citado por INEGI-Chiapas, 2011: 23).

No obstante, este documento acepta que “no toda la dispersión es un fenómeno negativo, (pues) sin ella no existiría la posibilidad de la producción rural primaria”. Reconoce al final como “la dispersión en Chiapas es un fenómeno histórico y en la región V Altos todos los municipios presentan un alto índice de dispersión y un alto grado de marginación” (INEGI-Chiapas, 2011: 24).

Contradictoriamente y a partir del hecho de que más del 60% de la población vive en localidades menores a 2,500 habitantes, se inventó en el sexenio pasado (de Sabines Guerrero) el concepto de Ciudades Rurales Sustentables, como una estrategia de reconcentración de comunidades que institucionalmente se argumentó como “...combate a la dispersión poblacional, erradicación de la pobreza extrema y prevención de riesgos, con un enfoque territorial que complementa otros programas, como los que impulsa el gobierno federal por medio de Oportunidades y los centros proveedores de servicios” (INEGI-Chiapas, 2011: 25). Precisamente un experimento de estas denominadas Ciudades Rurales Sustentables fue Santiago El Pinar, donde se reconcentraron cuatro “poblados dispersos”. Fue inaugurada el 29 de marzo del 2011 y abandonada al final del mismo año.

La densidad en el caso del municipio de San Cristóbal fue de 496 personas por kilómetro cuadrado en 2010 (ver Gráfica 3), que es la más alta de todos los municipios de la región y está por encima de la media regional

Gráfica 3: Densidad Altos 2010



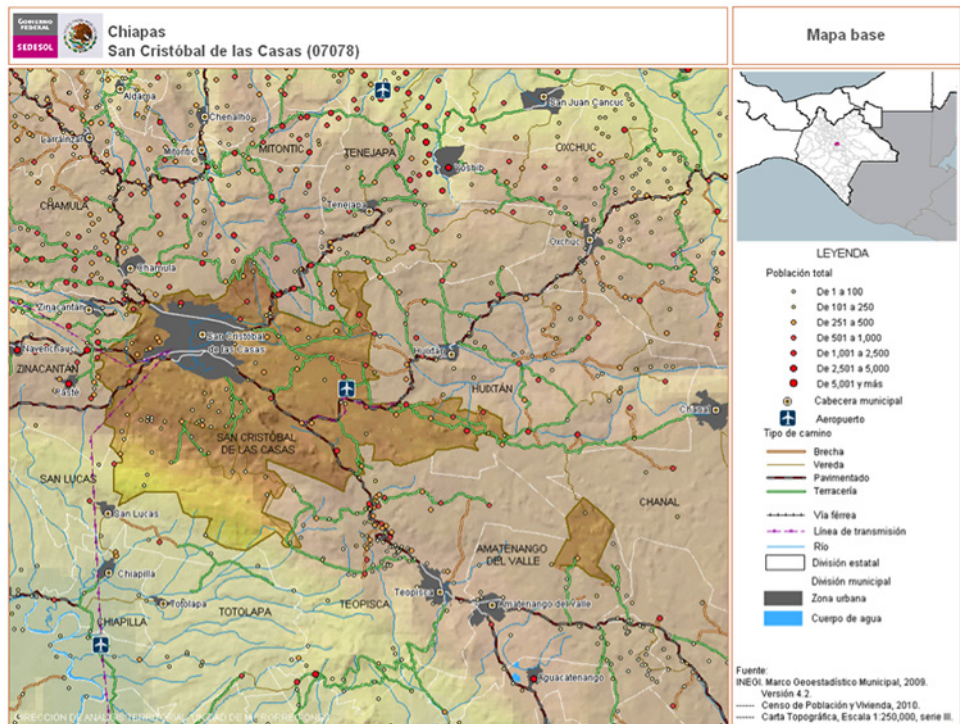
Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010

de los Altos de 162 h/km². Sin embargo, la densidad alta de SCLC se ubica en el espacio urbano (ver Mapa 6). En las entrevistas levantadas en el mes de noviembre-diciembre de 2013, los profesores reiteraron en casi todas las escuelas de los barrios y colonias localizadas dentro y fuera de periféricos en la mancha urbana, la asistencia de alumnos indígenas que aún hablan la lengua para comunicarse entre ellos de manera silenciosa y separada en aulas, corredores, momentos especiales, como un signo particularmente de resistencia ante el mundo ladino. Así ante preguntas de los profesores a estos alumnos de si hablan la lengua indígena, la respuesta cotidiana es no. (EAdán 17 de diciembre de 2013).

La Región V Altos tsotsil tsetal se caracteriza por tener una significativa diversidad cultural resultado del devenir histórico. La población habita en su mayoría en el medio rural y es indígena de orígenes mayenses. La regionalización vigente de 1983 a 2010 comprendió 18 municipios. Actualmente está conformada por 17 municipios (ver Cuadro 11).

Como se observará sólo dos municipios salieron de la región (Las Ro-

Mapa 6: Mancha urbana y rural del municipio de San Cristóbal de Las Casas



Cuadro 11: Regiones Altos 1983 y 2011

Región II Altos Vigente de 1983 a 2010	Región V Altos tsotsil-tseltal Vigente desde 2011
Integrada por 18 municipios:	Integrada por 17 Municipios
Aldama	Aldama
Altamirano (pasa a la R. Selva)	Amatenango del Valle
Amatenango del Valle	Chalchihuitán
Chalchihuitán	Chamula
Chamula	Chanal
Chanal	Chenalhó
Chenalhó	Huxtán
Huixtán	Larráinzar
Larráinzar	Mitontic
Mitontic	Oxchuc
Oxchuc	Pantelhó
Pantelhó	San Cristóbal de Las Casas
Las Rosas (pasa a Meseta Comiteca)	San Juan Cancuc (viene de R. Selva)
San Cristóbal de las Casas	Santiago El Pinar
Santiago el Pinar	Tenejapa
Tenejapa	Teopisca
Teopisca	Zinacantán
Zinacantán	

Fuente: (CEIEG, 2011)

sas y Altamirano) y uno se incorporó, proveniente de la Región Selva (San Juan Cancuc). La región conservó su histórico carácter indígena y las expresiones productivas centenarias, aún cuando fuera quedaron otros tantas localidades de las mismas características e identidades.

Según el Censo de 2010, en Chiapas se hablaban más de 11 lenguas distintas, (ver Cuadro 12 y Gráfica 4).

El INALI bajo otros criterios no cuantitativos distingue, además de las anteriores, al lacandón, jakalteko, qato´k, teko, mixe-soque y soque-Chiapas. “Sólo relaciona aquellas variantes lingüísticas –con referencia a la genealogía lingüística que les corresponde– que cuentan con población nativo-hablante viva, independientemente de su volumen demográfico” (INALI, 2008).

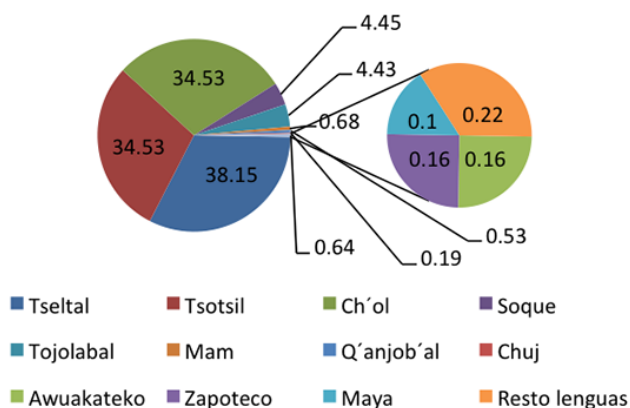
En 2010, de una población total de cuatro millones 796 mil 580 habitantes del estado, un millón 209 57 personas de tres años o más hablaban una lengua indígena, es decir el 25.2%, (de acuerdo a datos del Censo de Población y Vivienda del INEGI). De estos hablantes de lengua indígena en

Cuadro 12: Lenguas indígenas-población Chiapas 2010

2010	Absoluto
Total	1,209,057
Tseltal	461,236
Tsotsil	417,462
Ch'ol	191,947
Soque	53,839
Tojolabal	53,607
Mam	8,241
Q'anjob'al	6,450
Chuj	2,300
Awuakateko	1,955
Zapoteco	1,923
Maya	1,207
Resto de lenguas	2,676
No especificada	6,214

FUENTE: (INEGI, 2010)

Gráfica 4: Porcentaje lenguas indígenas, Chiapas



Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010

la entidad, el 33.82% (408,958) radicaba en los Altos. Puede afirmarse que en esta Región la inmensa mayoría (68.02%) hablan una lengua indígena (ver Gráfica 5).

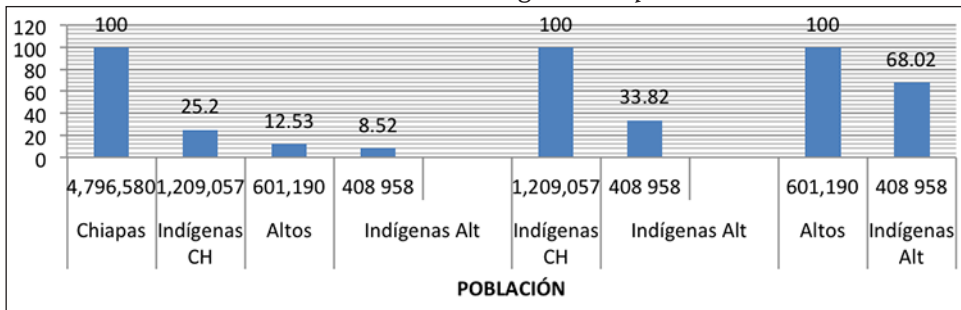
Del total de hablantes indígenas de los Altos, el 49.93% no hablaban el español, en su mayoría mujeres: 125,245 personas, o sea el 61.33%. Al mismo tiempo constituyen el grupo mayoritario de habla indígena en la región (Ver Cuadro 13).

Cuadro 13: Población hablante de lengua indígena en la Región Altos 2010

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Población total hablante de lengua indígena Región Altos	408 958	33.82	197 172	48.21	211 786	51.79
Habla Español	200 557	49.04	116 258	57.97	84 299	42.03
No Habla Español	204 199	49.93	78 954	38.67	125 245	61.33
No Especificado	4 202	1.03	1 960	46.64	2 242	53.36

Fuente: (INEGI, 2010), (CONAPO, 2012)

Gráfica 5: Población indígena Chiapas-Altos



Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010

Las lenguas que se hablan en la región de los Altos aparecen en el siguiente Cuadro 14 con sus cantidades de hablantes y porcentajes respectivos, resaltando la tsotsil (62.3%), seguida del tseltal (37.17%). Pero también figuran, en cada vez menor proporción, otras cinco lenguas, que en su conjunto le dan un perfil pluricultural a la región de los Altos, especialmente si tomamos en cuenta la historia de la región descrita brevemente en otro apartado.

Cuadro 14: Población Lenguas Indígenas Habladas en Altos 2010

Lengua Indígena Hablada	Población	Porcentajes
Tseltal	152,023	37.17
Tsotsil	254,778	62.3
Ch'ol	597	0.15
Zoque	96	0.02
Tojolabal	53	0.01
Mam	21	0.01
Q'anjob'al	14	0
Otras c/	249	0.06
No Especificada	1,127	0.28

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.
CONAPO. Proyecciones Municipales 2006-2030

De acuerdo con CELALI, el segundo municipio (después de Ocosingo) con mayor número de hablantes de lengua indígena es Chilón, con 95 mil 567 (que representa internamente el 96% de la población de tres años y más); mientras Chamula es el tercer municipio con 64 mil 475, donde prácticamente el 100 % habla la lengua, y luego están San Juan Cancuc, Mitontic, Chanal y Chamula, Larráinzar, Chalchihuitán, Zinacantán, Tenejapa y Chenalhó, donde consideran que el 99% de sus pobladores hablan lengua indígena (CELALI, 2013).

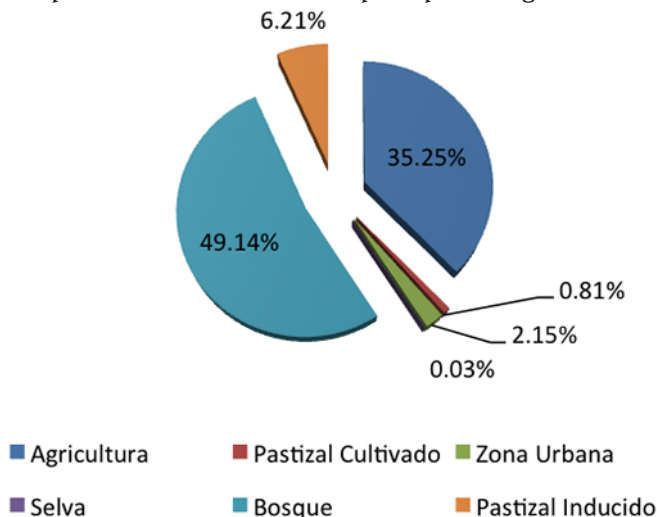
En el caso del municipio de San Cristóbal de Las Casas, como ya señalamos antes, del total de 185,917 habitantes, 59,943 hablaban una lengua indígena, o sea 32.2 %, especialmente tsotsil y tseltal. De acuerdo con el INEGI 2010, en las comunidades ubicadas fuera de la mancha urbana se localizan los hablantes de lenguas indígenas, particularmente el tostsil y tseltal. De acuerdo a la cédula de datos generales levantada, las localidades donde hay escuelas secundarias, coincide con hablantes de lengua tostsil y/o tseltal (ver cuadro 9). No obstante y de acuerdo a las entrevistas realizadas a los profesores, nos mencionan que a sus escuelas llegan alumnos que hablan lengua indígena de varias colonias y barrios correspondientes al segundo y tercer círculo, sólo que “lo ocultan o les da pena” (Elrinea 31 de octubre de 2013), (EAdán 17 de diciembre 2013).

Como ya se indicó, la región de los Altos de Chiapas era una de las nueve zonas socioeconómicas en que se dividió el estado en 1983 y una de las 15 en que se regionaliza la entidad a partir de 2011. De acuerdo con esta última, cuenta con 17 municipios, 15 de los cuales tienen población mayoritariamente indígena y cuya actividad principal es la agricultura, específicamente la producción de maíz, frijol y hortalizas. Sus formas de producción están basadas en los procesos tradicionales de herencia milenaria y asociadas a la cosmovisión y cosmovivencias mayas. La colonización, mestizaje y proyectos modernizadores han modificado y afectado sus maneras de organización social y productiva, a veces de manera violenta e impositiva. No obstante, siguen allí, con una renovada adecuación y resistencia a la irrupción de medidas modernizadoras del capital.

Según las estadísticas el uso del suelo de la región (2010) después del territorio de bosque (49.14%), el 35.25% aparece dedicado a la agricultura, es decir, un poco más de la tercera parte del territorio. Los otros usos además de la zona urbana (2.15), figura el 6.21% dedicado a pastizal cultivado y el 0.81% a pastizal inducido, que remitirían a usos ganaderos en menor proporción (ver Gráfica 6).

No obstante, al observar el valor de la producción por región 2004 ob-

Gráfica 6: Aprovechamiento del suelo por tipo de vegetación Altos 2010



Fuente: INEGI. Carta de Uso de Suelo y Vegetación escala 1:250 000 Serie I.

servamos que los Altos apenas contribuyeron con el 4% del valor total de la entidad con un 7% de la superficie sembrada, Mientras sólo el Soconusco aportó el 57% con el 22% de la superficie sembrada (ver Cuadro 15). Resalta el que la región Itsmo-Costa y Sierra, apenas participó con el 1 y 3% respectivamente. Mientras la región Norte está en equivalencia de contribución con los Altos. En esta región resalta la agricultura tradicional y de autoconsumo.

Cuadro 15: Distribución Regional de la Producción Agrícola en el Estado de Chiapas 2004

Región	Valor Miles de pesos	Valor de producción %	Volumen toneladas	Superficie sembrada %
Total Región I. Centro	1,047,019	8	1,208,589	17
Total Región II. Altos	456,888	4	306,563	7
Total Región III. Fronteriza	1,121,646	9	1,075,472	12
Total Región IV. Frailesca	729,352	6	410,037	10
Total Región V. Norte	561,084	4	238,904	8
Total Región VI. Selva	1,033,903	8	476,462	20
Total Región VII. Sierra	401,216	3	168,061	5
Total Región VIII. Soconusco	7,315,984	57	10,250,075	22
Total Región IX. Itsmo-Costa	67,422	1	48,201	1
Total Estado de Chiapas	12,734,514	100	14,182,363	100

Fuente: (FEC, 2007)

No es nuevo el que la entidad esté caracterizada por su lento desarrollo en la modernización de su planta productiva agropecuaria y en la escasa industria que tiene. Hoy sobresale en este panorama el auge del sector terciario que aparece con el más alto porcentaje de aportación al PIB estatal (65.71 %); en segundo lugar las actividades secundarias (25,37%) y en tercer lugar las primarias con apenas el 8.92% de participación en el PIB de la entidad (ver Cuadro 16).

Cuadro 16: Principales Sectores de Actividad Región Altos 2009

Sector de actividad económica	Porcentaje de aportación al PIB estatal (año 2009)
Actividades primarias	8.92
Agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza	8.92
Actividades secundarias	25.37
Minería	7.14
Construcción y Electricidad, agua y gas	9.89
Industrias Manufactureras	8.34
Actividades terciarias	65.71
Comercio, restaurantes y hoteles (Comercio, Servicios de alojamiento temporal y de Preparación de alimentos y bebidas).	17.48
Transportes e Información en medios masivos (Transportes, correos y almacenamiento)	8.39
Servicios financieros e inmobiliarios (Servicios financieros y de seguros, Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles)	17.64
Servicios educativos y médicos (Servicios educativos, Servicios de salud y de asistencia social)	11.98
Actividades del Gobierno	6.77
Resto de los servicios* (Servicios profesionales, científicos y técnicos, Dirección de corporativos y empresas, Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación, Servicios de esparcimiento culturales y deportivos, y otros servicios recreativos, y Otros servicios excepto actividades del Gobierno)	3.45
Total	100

FUENTE: (INEGI, 2009)

Como se podrá ver en el Cuadro 16, sobresalen las Subactividades de Servicios financieros y e inmobiliarios y Comercio, restaurantes y hoteles con 17.64% y 17.48%, respectivamente. Cuestión que se puede relacionar con la aportación al PIB por región, donde los Altos figura, en 2007, entre los porcentaje medios (6.98%), junto con regiones como la Norte, Selva y Fronteriza (ver Cuadro 17).

Cuadro 17: Producto Interno Bruto por Región 2007

Región	PIB 2003 (Millones de pesos)	Participación Estatal (%)
I. Centro	5,422.6	33.67
II. Altos	1,124.1	6.98
III. Fronteriza	1,147.6	7.12
IV. Frailesca	604.1	3.75
V. Norte	1,127.8	7.00
VI. Selva	1,161.3	7.21
VII. Sierra	76.3	0.47
VIII. Soconusco	4,774.4	29.65
IX. Istmo-Costa	663.3	4.11

Fuente: Fomento Económico de Chiapas FEC, 2007

Las regiones Centro y Soconusco aparecen como las de mayor peso económico en el estado en 2004 y 2007. En éste último año juntas aportaron el 63.33% del PIB estatal. La región Sierra, además de ser la más pequeña en cuanto a extensión territorial, es la que menos aportación estatal tiene, siendo ésta de menos del 0.5% del PIB estatal. La región Selva, a pesar de ser la de mayor extensión territorial, tiene una aportación muy baja, ya que solo aporta 7.21% del PIB estatal, porcentaje muy similar a lo que aportan las regiones Fronteriza, Altos y Norte.

De los 18 municipios que conformaban la región Altos en 2003, solo cuatro de ellos concentraron el 95% del PIB de la región -SCLC, Huixtán, Amatenango del Valle y Las Rosas-, los cuales se encuentran unidos geográficamente (ver Cuadro 18). Tan sólo SCLC aporta el 82% del PIB, por lo que puede considerarse como el municipio representativo de toda la región, donde particularmente tienen importancia el comercio, los restaurantes y la hotelería. Mientras en el resto se dedica esencialmente a la agricultura tradicional, donde se produce maíz y frijol principalmente, en tierras de temporal (ver Cuadro 19).

Cuadro 18: Producto Interno Bruto por Municipio región Altos

Municipios	% del PIB 2003
San Cristobal de Las Casas	82%
Huixtán	8%
Amatenango del Valle	3%
Las Rosas	2%
Total	95%

FUENTE: (Fomento Económico de Chiapas FEC, 2007: 28)

Cuadro 19: Cultivos principales Región Altos

Principales Cultivos	Total	%	Riego	%	Temporal	%
Total	38 547.50	4.12	207.00	0.54	38 340.50	99.46
Cultivos Cíclicos	28 685.50	4.86	207.00	0.72	28 478.50	99.28
Maíz Grano	23 545.00	82.08	27.00	0.11	23 518.00	99.89
Frijol	4 028.50	14.04	0.00	0.00	4 028.50	100.00
Papa	1 112.00	3.88	180.00	16.19	932.00	83.81
Cultivos Perennes	9 862.00	2.86	0.00	0.00	9 862.00	100.00
Café	9 862.00	100.00	0.00	0.00	9 862.00	100.00

Fuente: (INEGI, 2011), (INEGI-Chiapas, 2011)

Entre las denominadas Actividades Económicas Motoras en la región resalta en este concentrado la elaboración de refrescos y hielo y purificación de agua, en primer lugar, en producción bruta y valor agregado, a pesar de tener sólo 230 trabajadores. En los siguientes lugares aparecen otras subramas con producción bruta y valor agregado mucho menor a la primera (ver Cuadro 20).

Cuadro 20: Principales subramas sector secundario Región Altos 2003

Descripción Subrama de actividad	Personal ocupado 2003	Producción bruta 2003 miles de pesos	Valor agregado 2003 miles de pesos
Elaboración de refrescos y hielo y purificación de agua	230	\$ 1,263,643.00	\$ 591,898.00
Elaboración de tortillas de maíz y molienda de nixtamal	630	\$ 79,008.00	\$ 28,418.00
Comercio al por menor de automóviles y camionetas	198	\$ 77,546.00	\$ 56,014.00

Descripción Subrama de actividad	Personal ocupado 2003	Producción bruta 2003 miles de pesos	Valor agregado 2003 miles de pesos
Restaurantes de autoservicio y de comida para llevar	1521	\$ 75,009.00	\$ 23,532.00
Restaurantes con servicio de Meseros	1081	72,478.00	\$ 28,510.00

Fuente: (FEC, 2007)

En cuanto a cantidad de personal ocupado en la región Altos, es la subrama de Comercio al por menor en tiendas de abarrotes, ultramarinos y misceláneas quien ocupa el primer lugar con 3960 personas, seguida por Restaurantes de autoservicio y de comida para llevar (1521); Comercio al por menor de ropa y accesorios de vestir (1274) y Restaurantes con servicio de meseros (1081), (ver Cuadro 21).

Cuadro 21: Personal ocupado principales subramas de actividad
Región Altos 2003

Descripción subrama de actividad	Personal ocupado 2003	Producción bruta 2003 miles de pesos	Valor agregado 2003 miles de pesos
Comercio al por menor en tiendas de abarrotes, ultramarinos y misceláneas	3960	\$ 63,987.00	\$ 56,599.00
Restaurantes de autoservicio y de comida para llevar	1521	\$ 75,009.00	\$ 23,532.00
Comercio al por menor de ropa y accesorios de vestir	1274	\$ 43,622.00	\$ 31,367.00
Restaurantes con servicio de meseros	1081	72,478.00	\$ 28,510.00

Fuente: (FEC, 2007)

Llama la atención que sean los comercios y restaurantes quienes ocupan más personal en la región, donde como ya se dijo, San Cristóbal tiene el mayor número de personas dedicadas a estas empresas.

La Ley General de Desarrollo Social (LGDS) asigna al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) la tarea de realizar la medición de la pobreza considerando, al menos, los indicadores de ingreso corriente *per cápita*, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y el grado de cohesión social. Este ejercicio se realiza cada dos años a escala nacional y estatal, y cada cinco en el ámbito municipal, utilizando información proveniente del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Bajo este precepto, el CONEVAL, en su reporte de medición de la pobreza en los municipios de México 2010, refleja los siguientes resultados para la región Altos: el nivel de Pobreza afecta a un 88 % de la población, siendo el 56 % de Pobreza Extrema y 32 % Pobreza Moderada, reforzando los Muy Altos resultados en los índices de Marginación en la región (CONEVAL, 2010). Aproximadamente el 64 % de la población vive con menos de un salario mínimo y el 80 % con menos de 2 salarios mínimos. La pobreza alimentaria más alta se manifiesta en Chanal con el 83.1 y en San Juan Cancuc con 83.7. SCLC se ubica en 36.8 (CONEVAL, 2010).

Chiapas ocupó en 2010, según (INEGI, 2010) y (CONAPO, 2012), el segundo lugar en grado de marginación⁴⁵ a nivel nacional, antecedido por Guerrero y seguido por Oaxaca. Entonces había 48 de los 118 municipios de la entidad con comunidades en la categoría de muy alta marginación y 39, en situación de alta marginalidad. La mayoría de ellos se localizan en los Altos. Así, entre los 10 municipios con IDH más bajos del estado se ubican siete en esta Región: Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Mitontic, Pantelhó y San Juan Cancuc. Con base en datos de 2005, García (2010) anota los siguientes ocho: Amatenango del Valle, Aldama, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Mitontic, Santiago el Pinar, Totolapa y Zinacantán. El municipio de Sitalá, ubicado en la zona Norte-Selva, figura como el más marginado de los 10 a nivel estatal y el sexto a nivel nacional.

Como ya se mencionó, los Altos de Chiapas constituye una de las regiones más pequeñas de la entidad, después de la Sierra, pero tiene una densidad mayor (203.13) que el promedio nacional y estatal. Al estar 17 de sus 18 municipios indígenas (excepto San Cristóbal) clasificados con un índice de desarrollo muy bajo y grado de marginación muy alto, se percibe fuertemente la pobreza en que vive la población de la zona.

Según los datos obtenidos por CONAPO, prácticamente todos los municipios indígenas tienen grado de marginación alto o muy alto, acompañados de los porcentajes más altos de población analfabeta, que no concluye la primaria, con la mayor dispersión de asentamientos humanos y sin acceso a servicios públicos municipales básicos. En la región V Tsotsil Tseltal, 15

⁴⁵ De acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO), el índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar entidades y municipios del país según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas. El índice de marginación contribuye a identificar las disparidades territoriales que existen entre las entidades federativas y los municipios del país. Asimismo, ha sido utilizado como criterio de las reglas de operación de diversos programas, lo que es un indicativo de su aceptación y uso cada vez más generalizado. El Estado de Chiapas, desde el año 2000, es el segundo *estado* con mayor *grado de marginación* en el país (INEGI-Chiapas, 2011).

de los 17 municipios son Indígenas y se encuentran dentro de los 28 municipios con menor Índice de Desarrollo Humano a nivel estatal y dentro de los 100 existentes a nivel Nacional.

Cuadro 22: Marginación por Municipio, Lugar Estatal y Nacional 2010

Marginación Municipio		Índice de Marginación 2010		
Municipio	Índice	Grado	Lugar Estatal	Lugar Nacional
1. Amatenango del Valle	2.05702	Muy alto	5	52
2. Chalchihuitán	2.73775	Muy alto	2	16
3. Chamula	1.81493	Muy alto	8	94
4. Chanal	1.51051	Muy alto	17	180
5. Chenalhó	1.8006	Muy alto	9	97
6. Huixtán	1.51773	Muy alto	16	179
7. Larráinzar	1.37002	Muy alto	21	232
8. Mitontic	1.9064	Muy alto	7	75
9. Oxchuc	1.65914	Muy alto	12	134
10. Pantelhó	2.1298	Muy alto	3	45
11. San Cristóbal de las Casas	-0.52881	Medio	116	1,641
12. Tenejapa	1.18284	Muy alto	33	308
13. Teopisca	0.93607	Alto	49	442
14. Zinacantán	1.65431	Muy alto	13	135
15. San Juan Cancuc	2.02764	Muy alto	6	55
16. Aldama	1.37873	Muy alto	19	255
17. Santiago El Pinar	1.27829	Muy alto	25	268

Fuentes: INEGI 2010; INEGI: Catálogo General de Localidades, Diciembre de 2011; CONAPO 2010. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica, 2005-2010

Según García Chong (2010) los asentamientos indígenas de los Altos de Chiapas, desde hace más de tres décadas están sujetos a un proceso de cambio social, económico y cultural que se ha acompañado, desde la década de 1990, de una intensificación del proceso de migración rural-urbana que ha traído consigo distintas posibilidades de aceptación de los servicios institucionales de salud, a la vez que acceso a prácticas médicas alópatas (Nazar) citado por García (2010: 117).

Entre el 2000 y el 2006 se tuvo conocimiento de un mil trescientos nueve casos de muerte infantil en los 18 municipios de la región Altos, que corresponden al 13% de las defunciones registradas en la entidad durante el período. Lo que resulta aterrador es que, en promedio, el 86% de esas defunciones son consideradas evitables, pues involucra aspectos relacionados con la calidad de la atención del parto y a la presencia de complicaciones en el puerperio inmediato (García, 2010: 123).

De acuerdo al Cuadro 23 de Mortalidad infantil proporcionado por un estudio de (García, 2010), en 1990 la región Altos tenía la más alta tasa de mortalidad infantil-niños (39) del estado. Pero después del 94 había descendido a 23.1, en tan sólo cinco años. En el caso de las niñas, en 1990 estaba en 28.5 por debajo del Soconusco (38.9), la región Norte (37.4) y la Centro (33.6). Para descender 11.4 puntos en cinco años, lo cual resulta dudoso en relación a los indicadores mencionados anteriormente sobre ingresos y grados de marginación. Pero también en cuanto a los servicios asistenciales en la región.

Cuadro 23: Tasas de mortalidad infantil, Chiapas, 1990 y 1995 según sexo y región

Clave	Regiones	Tasa de Mortalidad Infantil Por Mil Nacidos Vivos			
		Niños		Niñas	
		1990	1995	1990	1995
	Chiapas*	33.6	24.5	27.1	18.5
I	Región Centro		30.9	33.6	24.1
II	Región Altos	39.0	23.1	28.5	17.1
III	Región Fronteriza	19.2	17.6	14.9	10.5
IV	Región Frailesca	20.6	13.4	20.0	9.9
V	Región Norte		32.8	37.4	24.5
VI	Región Selva	22.2	11.1	19.6	10.2
VII	Región Sierra	34.0	28.2	24.6	23.1
VIII	Región Soconusco		33.7	38.9	27.2
IX	Región Itsmo-Costa	25.9	16.6	17.7	13.9

Intervalos Tipos de mortalidad: baja, < 11, media 11-20, alta 21-30, muy alta 31-40, extrema > 40

Fuente: Sánchez (2004: 281-282)⁴⁶

⁴⁶ Según este autor sus cálculos fueron de acuerdo a: Esperanza de vida al nacimiento y mortalidad infantil en Chiapas: Experiencia metodológica de construcción de indicadores regionales. Papeles de Población, octubre-diciembre, número 42, cálculos con base en estadísticas vitales proporcionadas por CONAPO y datos censales del XI Censo General de Población y Vivienda 1990 y Censo General de Población y Vivienda 1995, INEGI.

...lo cual está fuera de toda lógica, puesto que en el mismo período en la región Fronteriza la diferencia es de poco más de 8. Suponiendo, sin conceder, que las cifras fueran ciertas y que el comportamiento observado sea real, cabe preguntarse cómo ocurrió el fenómeno o qué intervenciones condujeron a modificar sustancialmente la muerte, si las condiciones de vida no sólo no han mejorado sino, por el contrario, han ido empeorando progresivamente (García, 2010: 118).

De acuerdo con estos datos de derechohabientes, la inmensa mayoría de los que tienen acceso a los servicios de salud institucionales son atendidos en la ciudad de SCLC (ver Cuadro 24).

Cuadro 24: Derechohabientes por Municipio 2010

Municipio	IMSS	ISSSTE	ISSTECH
Amatenango del Valle	0	0	1
Chalchihuitán	0	0	0
Chamula	0	0	8
Chanal	0	0	1
Chenalhó	0	0	17
Huixtán	0	0	30
Larráinzar	0	0	4
Mitontic	0	0	1
Oxchuc	0	0	9
Pantelhó	0	0	13
San Cristóbal de Las Casas	38,349	40,410	4,785
Tenejapa	0	0	13
Teopisca	0	0	76
Zinacantán	0	0	3
San Juan Cancuc	0	0	1
Aldama	ND	ND	ND
Santiago El Pinar	ND	ND	ND
Total:	38,349	40 410	4,962

Fuente: (INEGI, 2010)

Por otro lado, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) cubre poco menos del 6.38% de la población, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSTE) un 6.7%. Igual sucede con las Unidades Médicas de Hospitalización General por municipio, pues las escasas Unidades Médicas existentes estaban radicadas en la Ciudad de San Cristóbal (Ver Cuadro 25).

Cuadro 25: Unidades Médicas Hospitalización General por municipios Altos

Municipio	IMSS	ISSSTE	ISSTECH	IMSS*	ISA
Amatenango del Valle	0	0	0	0	0
Chalchihuitán	0	0	0	0	0
Chamula	0	0	0	0	0
Chanal	0	0	0	0	0
Chenalhó	0	0	0	0	0
Huixtán	0	0	0	0	0
Larráinzar	0	0	0	0	1
Mitontic	0	0	0	0	0
Oxchuc	0	0	0	0	0
Pantelhó	0	0	0	0	0
San Cristóbal de Las Casas	0	1	1	2	1
Tenejapa	0	0	0	0	0
Teopisca	0	0	0	0	0
Zinacantán	0	0	0	0	0
San Juan Cancuc	0	0	0	0	0
Aldama	0	0	0	0	0
Santiago El Pinar	ND	ND	ND	ND	ND
Total:	0	1	1	2	2

*Programa OPORTUNIDADES

Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010.

3.3 La región educativa Altos sede SCLC

Cuando Chiapas ocupó el primer lugar en analfabetismo en 2010 con el 17.8% y el promedio a nivel nacional era del 11%, en los Altos se elevó hasta el 26.8%, constituyéndose en la región con mayores índices de atraso y marginación respecto al resto de las regiones de la entidad. En este mismo año, SCLC alcanzó el 17.74%, ubicándose aproximadamente en la media estatal. Los indicadores generales educativos para este año pueden observarse en el siguiente Cuadro 26.

Cuadro 26: Indicadores educativos 2010

	Nacional 2010	Chiapas 2010	Lugar entre las demás entidades	Región Altos 2010	SCLC
Rango 10 A 14 años					
Analfabetas	11%	17.8%	PRIMERO	26.8%	17.74%
Rango 5 a 14 años					
Asiste a la escuela	94%	89.4%	ÚLTIMO	78.92%	
No asiste	6%	10.6%		21.08%	
Rango 15 y más años					
Instrucción posprimaria	63.5%	44.9%	ÚLTIMO		47.77%
Grado promedio escolaridad	8.6	6.7	ÚLTIMO	4.55	8.3
Secundaria:					
Cobertura	95.11%	86.2%	27°	70.39%	74.07%
Absorción		92.1%	32°	72.55%	93.18%
Deserción	5.6%	4.5%	14°	4.12%	5.34%
Eficiencia terminal	82.9%	78.3%	20°	74.21%	78.15%
Reprobación					13.9%

Fuente (CEIEG-INEGI, 2011), (INEGI, 2011). Adaptación propia.

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

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

El nivel de instrucción posprimaria en la cabecera de la región apenas se elevó al 47.77%, es decir, menos de la mitad de la población tenía en este año estudios de secundaria; lo cual coincide con el grado promedio escolar que asciende a 8.3 años (casi lo doble de la región de 4.55%), y, significativamente, dos grados por encima del promedio estatal; lo cual ratifica la

atracción de la ciudad como centro de aspiración educativa a nivel básico y la cada vez menor posibilidad de continuar los adolescentes en sus lugares de origen, en sus municipios de los Altos.

No obstante, el promedio de deserción en San Cristóbal fue de 5.34 %, siendo más alto que el promedio de la región y el estatal. Algunos profes relacionan esta tasa con la emigración interregional o transnacional (caso de Mitzitón)⁴⁷. También está relacionado con la incorporación a la mano de obra laboral en la zona, el fracaso escolar y el choque de dos culturas.

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

Resulta sobresaliente para este año de 2010 que Chiapas ocupe el primer lugar en analfabetismo y el último a nivel nacional en asistencia a la escuela (de 5 a 4 años), en instrucción posprimaria, grado promedio de escolaridad y absorción en la secundaria. Ratificando el permanente atraso de la región en relación al país.

Al comparar el grado de escolarización en la región Altos se puede distinguir que el grado promedio alcanzado de 4.55, se distribuye en 5.28 para los hombres y 3.88 para mujeres, lo cual manifiesta una situación de género, donde los jóvenes tienen más años de escolaridad y es desfavorable a las mujeres en toda el área (ver Cuadro 27). Los municipios que aparecen con menos grados de escolaridad son Mitontic (3.7) y Chamula (3.96). Dato que coincide con la tendencia migratoria hacia la ciudad.

Cuadro 27: Grado Promedio de Escolarización

Municipio	Grado Promedio		
	Total	Hombre	Mujer
Amatenango del Valle	3.96	4.78	3.25
Chalchihuitán	4.24	5.01	3.5
Chamula	3.33	3.96	2.84
Chanal	4.74	5.3	4.19
Chenalhó	4.24	5.02	3.5
Huixtán	5.02	5.6	4.47

⁴⁷ En entrevista con los profesores Ivan y Aarón comentaron de la situación de sus alumnos egresados y sus labores migratorias: "Buena. Generalmente se dedican al cultivo de papas y otras actividades que... se puede decir la, la migración...es una actividad...tienen ingresos...(es) principalmente a los Estados Unidos. Cada año se van y regresan. Por lo general van jóvenes de 15 años, entre 15 años y máximo 30. Regresan después de 10 años" (ERamón 18 de diciembre de 2013).

Municipio	Grado Promedio		
	Total	Hombre	Mujer
Larráinzar	4.97	5.7	4.29
Mitontic	3.19	3.7	2.7
Oxchuc	5.91	6.52	5.29
Pantelhó	3.66	4.35	3.02
San Cristóbal de las Casas	8.3	8.88	7.79
Tenejapa	4.9	5.68	4.19
Teopisca	4.41	4.88	3.99
Zinacantán	3.51	4.44	2.75
San Juan Cancuc	4.26	5.39	3.21
Aldama	4.49	5.24	3.82
Santiago El Pinar	4.24	5.38	3.17
Regional:	4.55	5.28	3.88

Fuente: (CEIEG-INEGI, 2011).

En el Cuadro 28 puede observarse en la región el incremento de la deserción a medida que sube el nivel educativo, existiendo mayor deserción en Bachillerato, donde los Hombres son quienes más desertan con 9.02% y las mujeres con 1.99%. En el nivel de primaria y secundaria, la tendencia es ligeramente superior en la deserción de hombres que en la de mujeres. En el ámbito regional sobresale Larráinzar con el 8:13.

Como se podrá observar en el Cuadro 29, la infraestructura se reduce significativamente a medida que se avanza al siguiente nivel, haciéndose evidente la reducción de la atención escolar en cada municipio, particularmente del paso de la primaria a la secundaria y la concentración de los servicios en la cabecera de la región en el bachillerato. De esta manera, las 18 instituciones consideradas de nivel superior están radicadas en la ciudad de San Cristóbal.

Así, en 37 escuelas secundarias en 2011, se atendía en el municipio de San Cristóbal a un total de 10,368 alumnos (5,391 hombres y 4,765 mujeres), hablantes de diferentes lenguas particularmente español, tsotsil y tseltal, originarios de diferentes municipios de los Altos, del propio municipio y de reacomodados en la ciudad, algunos debidos a asuntos religiosos. En este año ubicamos una serie de variantes religiosas resultado de 40 años de nuevas evangelizaciones y expulsiones de las comunidades de los Altos. De esta manera el mosaico multicultural se había extendido por todo el municipio.⁴⁸

⁴⁸ Para el censo de 2000, la población católica de la región alteña representaba 64.3% de la población mayor de 5 años, mientras que la no católica ascendía a 21.6 por ciento (Robledo, 2005: 516).

Cuadro 28: Deserción por sexo y municipio Altos 2010

Tasa de deserción	Primaria			Secundaria			Bachillerato		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Municipio									
Amatenango del Valle	-1.01	-1.47	-0.55	4.93	1.97	9.15	12.12	16.67	6.67
Chalchihuitán	1.42	1.89	0.91	5.39	4.96	5.99	27.33	25	30.56
Chamula	-1.3	-1.36	-1.23	3.77	3.41	4.24	4.29	15.02	-14.69
Chanal	-0.85	-0.81	-0.89	2.34	1.55	3.15	2.51	3.25	1.72
Chenalhó	1.31	1.43	1.18	4.76	5.56	3.6	12.59	10.38	16.22
Huixtán	-1.62	-1.63	-1.61	1.7	1.72	1.68	11.03	16.97	2.59
Larráinzar	1.24	1.35	1.13	8.13	9.22	6.65	7.73	17.56	-9.21
Mitontic	0.09	-0.47	0.68	1.1	0.52	1.79	2.11	20.14	-47.06
Oxchuc	0.54	0.67	0.41	2.66	2.55	2.79	5.89	8.4	2.65
Pantelhó	0.49	0.89	0.05	6.31	6.53	5.99	3.39	12.12	-9.87
San Cristóbal de las Casas	0.56	0.63	0.48	3.11	3.32	2.89	6.08	6.88	5.25
Tenejapa	-0.73	-0.95	-0.5	3.91	4.1	3.61	1.72	13.5	-19.86
Teopisca	0.64	0.36	0.93	5.13	5.05	5.21	7.98	8.3	7.54
Zinacantán	0.88	0.95	0.81	4.55	6.52	1.74	2.99	9.33	-8.33
San Juan Cancuc	0.53	0.34	0.71	1.88	2.02	1.67	11.69	13.95	5.6
Aldama	-4.46	-3.93	-4.96	1.81	0.72	3.61	N/A	N/A	N/A
Santiago El Pinar	1.53	1.97	1.06	-1.07	-1.75	0	N/A	N/A	N/A
Región:	0.16	0.18	0.13	3.51	3.65	3.33	5.88	9.02	1.99

Fuente: (CEIEG-INEGI, 2011)

Cuadro 29: Número de escuelas por nivel y Municipio

Municipio	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Nivel Superior
Amatenango del Valle	38	42	7	1	0
Chalchihuitán	22	22	4	2	0
Chamula	106	130	18	2	0
Chanal	25	22	3	1	0
Chenalhó	72	74	16	1	0
Huixtán	54	67	13	4	0
Larráinzar	52	62	11	3	0
Mitontic	17	17	4	1	0
Oxchuc	115	124	23	5	0
Pantelhó	61	69	11	2	0
San Cristóbal de las Casas	132	166	37*	49	18
Tenejapa	61	59	7	3	0
Teopisca	67	74	12	5	0
Zinacantán	41	53	12	3	0
San Juan Cancuc	42	45	8	3	0
Aldama	15	16	2	0	0
Santiago El Pinar	9	8	3	0	0
Total	929	1 050	191	85	18

*INEGI manifiesta 43 escuelas secundarias en 2011. Cfr. (INEGI, 2011).

Fuente: (CEIEG-INEGI, 2011), (INEGI, 2010)

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

En el último tercio del siglo XX, la iglesia católica emprendió un proceso de renovación con base en la teología de la liberación proveniente de los cambios establecidos en el II Concilio Ecuménico de Juan XXIII, de tal manera que

...se empezó a hacer evidente al interior de las comunidades un pluralismo religioso alimentado por el cristianismo moderno. Éste se manifestaba en dos vertientes: por un lado, un movimiento misionero protestante dominado inicialmente por el presbiterianismo, que posteriormente dio paso al surgimiento de grupos pentecostales y neopentecostales, además de la presencia de otros grupos religiosos como los Testigos de Jehová y adventistas; y por el otro, una renovación de la actividad misionera de la Iglesia católica a partir de un trabajo pastoral inspirado en la teología de la liberación, desde la diócesis de San Cristóbal (Rivera, 1998: 2).

Este nuevo proceso de crecimiento de la ciudad con migrantes indígenas por motivos religiosos, generada sustancialmente en el último cuarto del siglo pasado, implicó, según este autor, no sólo un cambio en las concepciones tradicionales de los adherentes a ellas, sino también en las formas de organización y cacicazgos tradicionales en las comunidades de origen, en la adopción y adaptación de los recién llegados a la vida cotidiana de la ciudad, en las relaciones comerciales y sociales establecidas por ellos, en las formas de empleo formal e informal a las cuales tenían que acceder, en la adaptación de sus concepciones de construcción familiar y domiciliar que acarreaban de su cultura anterior, y en un reposicionamiento de género de la mujer en la organización de la creencia, el seno familiar, la vida económica y la renegociación de su autonomía (Robledo, 2005). Cabe agregar que la cabecera no fue el único destino de estos traslados forzados.

Por otra parte, a mediados de la década de los 90 llegó el mensaje del Islam, cuando un grupo de familias españolas llegaron a la ciudad. Su comunidad se ubicó en la calle Damasco, colonia Nueva Esperanza, fundada por expulsados de Chamula en las afueras límites de SCLC, una de las áreas más pobres de la ciudad (Del huipil a la Chilaba, 2010).

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

La proporción de hablantes de lenguas indígenas en SCLC hacia 2010 ascendió, como ya mencionamos, al 32.2% de la población, ubicándose de manera predominante en los espacios denominados rurales y en las colo-

nias emergentes de esos años, entorno a los periféricos, particularmente en la zona norte.

Bajo el perfil descrito, el número de alumnos en secundarias se elevó en 2011 a 10,368 que fueron atendidos por 527 docentes en 37 planteles, que incluyen las diferentes modalidades entre oficiales y privadas (ver Cuadro 30). Resulta significativo que ese número de alumnos representó el 32.7% del total de alumnos inscritos a nivel regional, y el 35.8% de los profesores que los atendieron, pero sólo llegó al 17.2% del número de planteles ubicados en la región. Es decir, se cubrió con menos planteles una demanda mayor que a nivel regional.⁴⁹

Cuadro 30: Escuelas Secundarias Municipio de San Cristóbal de Las Casas 2011

Alumnos Secundarias	Totales	Hombres	Mujeres
Inscritos	10,368	5,391	4,765
Egresados	2,745	1,331	1,414
Personal docente	527		
Número de planteles	37		

Fuente: (INEGI, 2011)

Las escuelas secundarias en la región se ubican de acuerdo a su modalidad, zona escolar y supervisoría de la manera descrita en el Cuadro 31.

De este cuadro desprendemos que todas las modalidades y zonas escolares abarcan diferente número de municipios de los Altos, pero todas tienen su sede de supervisión en SCLC. Las escuelas de las diferentes modalidades aparecen en diferentes municipios. Sólo en SCLC coinciden las cuatro. Las secundarias federales y estatales sólo tienen una zona escolar en la región. Las técnicas están distribuidas en tres zonas⁵⁰ en los Altos, cada una de ellas tiene una escuela ubicada en SCLC (ver Cuadro 31).

En el caso de las Telesecundarias, de las 11 zonas escolares establecidas en los Altos sólo siete de ellas tienen escuelas en SCLC. Cabe el señalamiento de que algunas de esas zonas no presenciales en SCLC sólo abarcan una escuela (ver Cuadro 31). Ninguna de las 11 zonas cubren los 17 municipios de la región. En algunos municipios coinciden varias zonas, aunque no en la misma localidad. En total hay 17 zonas escolares en los Altos y 178 escuelas.

⁴⁹ A nivel regional en 2011 se inscribieron 31,663 alumnos, que fueron atendidos por 1,469 profesores en 215 escuelas (CEIEG-INEGI, 2011).

⁵⁰ Agregaron una nueva en 2013 (la 18).

Cuadro 31: Ubicación escuelas secundarias Región Altos tsotsil tselal por modalidad, zona escolar y sede de supervisión 2010, del Sector 04

MODALIDADES	Núm Zona escolar	Núm Municipios	Sede Supervisoría	Núm escuelas	
TELESECUNDARIA	005	9	SCLC	26	24
	012	1	SCLC		3
	028	9	SCLC	32	27
	052	7	SCLC	14	14
	055	7	SCLC	18	15
	062	2	SCLC		4
	064	1	SCLC		1
	065	1	SCLC		1
	072	6	SCLC	17	13
	073	7	SCLC	14	14
074	1	SCLC		1	
GENERALES SEE SCLC, Chanal, Teopisca, Zinacantán	007	4	SCLC	15	9 ofic
TÉCNICAS	07		SCLC		12
	12	9	SCLC		11
	17	7	SCLC		12
	18 Reciente creación	4			
GENERALES SEF SCLC, Oxchuc, Comitán, Socoltenango	06	4	SCLC - CO- MITAN		7
4 MODALIDADES	17 Zonas escolares			178	171 Escuelas

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

3.4 El municipio de San Cristóbal de Las Casas. Región sede

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

...por azares del destino, yo nací más bien en el Estado de Oaxaca en un lugar muy pintoresco que se llama Temascal, Temascal Oaxaca, también conocido como San Miguel Soyaltepec, perteneciente a Tuxtepec en Estado de Oaxaca;

pero, pues allá se conocieron mis padres, mi mamá es... era de San Cristóbal, mi papá es del Estado de Veracruz y como le decía hace ratito, por azares del destino, llegaron a laborar ahí en ese lugar, ahí se conocieron y ahí nací yo, pero a los tres años y medio aproximadamente de edad, me trajeron para acá y desde ese entonces yo estoy en San Cristóbal...prácticamente ya me considero sancristobalense...(Elrineo del 31 de octubre de 2013).

Esta forma de asumir la identidad es característica de la gente que llegó temporalmente y se quedó de manera permanente. Otro modo de algunas regiones de Chiapas, como en la frontera, es cuando dicen ser de Tapachula cuando en realidad son de alguno de los municipios periféricos o lugares más pequeños pegados a la Línea. Otro ejemplo es el de los mestizos llamados caxlanes o ladinos⁵¹ que nacieron o viven en la región de Altos pero dicen ser de SCLC. El caso del profesor Irineo adquiere significación especial y resulta paradójico, si pensamos en la insistencia de autenticidad de apellidos, blasones y alcornias, tan defendida por los “auténticos coletos” y lo que ha sido la intervención educativa en el municipio y la ciudad a cargo de cientos de mentores ajenos a la ciudad, “extranjeros”, en la educación básica y la enseñanza a indígenas, mestizos, pero también de los herederos de esas familias coloniales que estudian hoy en escuelas oficiales. A partir de los informes proporcionados por los profesores entrevistados se pudo saber que los alumnos de mayores recursos de SCLC asisten a la secundaria número 1 del Estado del centro o a la Técnica 1, hoy ubicada en el segundo círculo pero originariamente establecida en el primer círculo.

El proceso seguido en la región de los Altos y la ciudad de SCLC, representó en el imaginario sancristobalense, en el de los “auténticos coletos”, el mundo dividido entre los de afuera y los de dentro, resignificando la antigua separación entre el indígena y el mestizo. La defensa de la “auténtica” ciudad de San Cristóbal, o sea del primer cuadro, con sus modos de vivir y habitar el mundo, que incluía la representación de los otros, se vino resignificando a lo largo del tiempo hasta llegar a la situación actual, como fondo del proyecto civilizatorio llegado del centro.

Muy a contracorriente y a pesar de este pensamiento de autenticidad coleta, la presencia indígena en SCLC estuvo allí siempre, de manera permanente, real y simbólicamente. La residencia física varió en el tiempo. En el inicio del siglo XVIII aparece distribuida del segundo círculo hacia afuera como lo muestra el siguiente Cuadro 32 donde podemos observar que no hay población de los pueblos originarios en el centro, sino en los barrios que ya de entonces se ubicaban fuera del caserío original español aunque

⁵¹ Ver apartado 1.5 San Cristóbal: cambios y permanencias.

dentro del espacio de los ríos como se mostraba anteriormente en el mapa 5 y 6 de Aubry (1994) donde él planteaba la existencia de ese círculo protector o de defensa con indígenas aliados.

Cuadro 32: Habitantes Indígenas en San Cristóbal en 1800

Barrio del Cerrillo Ciudad Real	153 indios
Barrio de Mexicanos Ciudad Real	203 indios
Barrio de Quiches (Cuxtitali) Ciudad Real	149 indios
Barrio San Antonio Ciudad Real	50 indios
Barrio San Diego Ciudad Real	284 indios
Chamula Ciudad Real	4,352 indios
Zinacantán Ciudad Real	1,818 indios

Fuente: “Índice de los pueblos de indios” de (Tanck: 2005) tomado de (Pedrero, 2009: 124)

San Cristóbal o Ciudad Real, cabecera permanente de la región indígena de los Altos, sede del comercio (de mercancías y humano), Capital del Estado en algunos periodos de historia republicana, residencia del imaginario resignificado de las dos repúblicas, centro del poder y autoridad caxlana, espacio de las representaciones de la identidad y del orgullo criollo, ciudad cosmopolita, donde confluye la historia muy a modo de la nación y la región, lugar central de la diversidad cultural local, nacional e internacional. San Cristóbal en su transcurrir obtuvo diferentes nombres, que dan cuenta de los imaginarios construidos en torno a ella:

Cuadro 33: Nombres adoptados o asignados a SCLC

Chiapa de los españoles	En su fundación
Villa Real	1528
Villaviciosa	1531
Villa de San Cristóbal de los Llanos	1531
Ciudad Real de Chiapa	1536
Ciudad Real	1539
San Cristóbal	1824
Ciudad de San Cristóbal	1829
San Cristóbal de Las Casas	1848
Ciudad Las Casas	1934
San Cristóbal de Las Casas	1943

Fuente: (Aubry, 1994); (Ruiz, 1994)

San Cristóbal de Las Casas hoy ciudad cosmopolita, pluricultural, donde convergen notorias desigualdades sociales, económicas, urbanísticas y una

diversidad cultural en aumento (indígenas, mestizos, europeos, latinoamericanos, anglosajones, asiáticos); donde se dan cita procesos migratorios regionales, nacionales e internacionales; mosaico multicolor de religiones y ritualidades; espacio de organismos de todo tipo (culturales, laborales, urbanísticos, ejidales, comunitarios, del transporte, de género, de identidad, patronales, políticos, de derechos humanos, de artistas y artesanos, etc.); lugar de reunión, asamblea de voces y creencias; de ideologías, aspiraciones, sueños, miserias, desempleo, nuevas utopías; espacio para los creyentes, investigadores de todo perfil, profesionistas, docentes, políticos y académicos.

Ciudad testimonio, donde las más distintas historias de pacificación, sojuzgamiento, violencia y silencio se resignifican a diario en sus construcciones, estilos, calles, mercados, iglesias, bares y conventos; ríos, barrios y colonias; en sus artesanías, textiles y pobladores; en las vivencias e interrelaciones de intercambio entre los grupos sociales y culturales que la integran; en la reproducción de sus imaginarios. Ciudad archivo, viviente, que alberga grandes acervos patrimoniales de la memoria colectiva; presentada ahora en su apariencia turística fragmentada como “pueblo mágico”, centro de negocios y turismo (mochilero, cultural, académico, tradicional, nacional e internacional, con todo y zapatours diferenciados⁵²). SCLC asume su reiterada convocatoria para la comercialización de bienes y servicios, de nuevos financiamientos, que inciden en la emergencia de nuevas cadenas de tiendas, supermercados y bancos, con el impacto correspondiente en cada una de los rostros de esta ciudad cosmopolita.

Sin embargo, vista así la ciudad de SCLC, su vida no transcurre como espacio urbano aislado, o cuando menos no podría representársele sin las interrelaciones con su pasado regional y el proceso seguido en lo económico, social y cultural de los Altos, es decir, en estrecha interdependencia con las problemáticas histórico-culturales de la región, la presencia indígena, que llega y desciende al seno mismo de los barrios y colonias marginales de sus periféricos y se extienden por los territorios de los cerros y planicies que la circundan (antes fronteras naturales o especie de murallas imaginarias, construidas por el conquistador y heredadas al criollo y al coletó, para separar, especialmente al norte de la mancha urbana, donde podría descender el “enemigo”, por donde llegaron efectivamente los alisios de fuertes insurrecciones terminadas en masacres), denominada hoy área rural del municipio.

⁵² Los cambios generados en SCLC a partir de 1994 fueron de diferente índole social, cultural, económica, política y religiosa, aquí sólo hacemos mención a la visita turística atraída por el levantamiento zapatista particularmente de jóvenes universitarios del centro del país.

La ciudad de SCLC no podría comprenderse tampoco sin la incidencia de los proyectos nacionales de modernización, los procesos impuestos de incorporación al desarrollo actual del capital y a los perfiles de la globalización. San Cristóbal no puede excluir a los actores de un mismo drama ciudadano y rural, el espacio sede de encuentros y desencuentros, donde su conformación ha ido a la par y en diálogo, rupturas, negociaciones e irrupciones con quienes detentan el poder de lo urbano de la tradición coleta. Los actores de los espacios urbanos, periféricos y rurales instituyen una forma de respuesta de vivir y habitar el mundo en esa historia, interactúan en espacios laborales de la ciudad, intercambian sus productos (que pueden ser agrícolas, pero también de fuerza de trabajo, que también se produce y reproduce a diario), pero también sus sueños, representaciones, rebeldías, imaginarios y la aportación desde siempre de mano de obra para las obras de la ciudad. Al revés, hacia esas colonia, barrios y comunidades se revierten procesos de evangelización modernos (nuevas iglesias), la ilusión de la tierra prometida, o tan sólo la esperanza de un empleo, la idea de terminar la secundaria para mejorar la oferta de mano de obra en la ciudad, en la entidad, el país o en el extranjero. Por allí también llega la ideología, la civilización y los proyectos educativos de la modernización.

Sin embargo, el centro, entendido en su primer cuadro (la antigua Ciudad Real), hoy también incluye a los otros, bajo los oficios de vendedores ambulantes y de artesanías, chicleros, boleros y otros. La lucha por el espacio se manifiesta de múltiples formas y de manera diaria, cotidiana, violenta y pacífica, imperceptible a veces.

Desde la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural, se perfila esta región-sede al revisar la trayectoria laboral de los docentes de esta AE (el recorrido por diferentes comunidades de la Región para llegar a SCLC), las características del contexto pluricultural que definen buena parte de su accionar, la situación de sus alumnos impactados por una parte muy específica de los medios, su convivencia y residencia en espacios multi-culturales emergidos de procesos migratorios, las influencias religiosas y conflictos de expulsión que se hacen manifiestos en la convivencia cotidiana de los espacios educativos⁵³ en el que se establecen particularidades de acuerdo a la ubicación de las escuelas

⁵³ El profesor Adán, nacido en SCLC, nos cuenta de los conflictos de los jóvenes en su escuela con una población mayoritariamente indígena ubicada en el tercer círculo y asistentes de distintas colonias de alrededor, específicamente sobre si hay violencia: "muchísimo, en la calle es frecuente, diario, básicamente más de las mujeres, niñas de 12, 13, 14 años peleándose por ciertos pretextos de sólo verse o de un simple noviazgo pero, pretextos, es que ya lo traen en la sangre, es una cosa verdaderamente terrible;

Sobre la conformación inicial de los barrios es conveniente recordar de acuerdo con Pedrero, el crecimiento de la ciudad “mixta” debido a su composición poblacional y a su historia como una ciudad española, pero con un componente indio importante.

El centro contaba con dos áreas, el Recinto y el Barrio. El primero era el centro, abarcaba pocas cuadras alrededor de la plaza mayor y estaba habitado por españoles y su servidumbre. El Barrio en torno al convento de la Merced estaba poblado por indios, mestizos y mulatos. A su alrededor había seis barrios de indios: Mexicanos, Tlaxcala, San Antonio, San Diego, Cuxtitali y el Cerrillo. Los cuatro primeros fueron fundados a la par de la villa en 1528 y el Cerrillo en 1549 (Pedrero, 2009: 201).

Juan Pedro Viqueira (2007: 40) considera que Cuxtitali fue el último barrio fundado en el siglo XVI. Los habitantes de los barrios Mexicanos, Tlaxcala y San Antonio eran indios “amigos” provenientes de México, Tlaxcala y Oaxaca. “San Diego y Cuxtitali estaban habitados por indios procedentes de Guatemala. El Cerrillo nació al proclamarse la abolición de la esclavitud de los indios, en el año señalado” (De Vos, 1986: 24), por lo que hablaban diversas lenguas de Chiapas. Nuevos cambios vendrían a lo largo de los siglos coloniales, republicanos, revolucionarios y la llegada de la modernización y la globalización.

La resignificación de la ciudad y sus círculos de desigualdad sólo representa una parte visible de una regionalización construida por las relaciones entre los mundos descritos anteriormente, donde se reúne una conglomeración de contextos en un espacio-tiempo, que en el caso de nuestro objeto de estudio (los sentidos que construyen los profesores en la enseñanza de la AE) conjunta varias características dinámicas y cambiantes:

- trayectoria de los profes para llegar a alguno de los círculos de SCLC (con entradas y salidas por cadena de cambios);
- migración de personas para habitar en los círculos de SCLC;
- viajes de alumnos para asistir a la escuela desde diferentes barrios y colonias;
- diferentes composiciones lingüísticas, culturales y económicas en SCLC;

es nuestra lucha constante y los padres cuando son llamados a intervenir de manera que concilien, no, se da lo mismo, son, tienen una reciedumbre terrible por su sangre, sus hechos lo han marcado por toda la historia, de que así se han tratado y a veces uno como intermediario tiene que hablar más fuerte que ellos para poder salir satisfactoriamente con ventajas” (EAdán 17 de diciembre de 2013).

- educación homogénea nacional que desciende hasta las aulas del municipio;
- historia regional y patrimonio cultural normada desde el centro (programas, acuerdos, reformas);
- los significados de los profesores construidos en su formación docente o profesional en torno a la historia;
- las identidades construidas en torno a la pluriculturalidad, el estado nación y la “identidad nacional”;
- historia de vida profesional de los profes en recorridos por la misma región;
- cambios urbanos, económicos y giros de empleo (globalización);
- interculturalidad unidireccional: medios, tv, radio, internet, celulares, escuelas, migración, giros comerciales.

Capítulo 4: Fundamentación teórica acerca del sentido y significado de la acción social, la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural

En este capítulo reflexionamos sobre la teoría en torno al sentido y significado de la acción social, el para qué de la historia, los programas de investigación en el campo de la historia, los enfoques, conceptos y problemáticas de la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural. Debido a su complejidad desagregamos en incisos el de la acción social y el referido al patrimonio cultural.

4.1. El sentido de la acción social

De entrada a la teoría acerca del sentido y significado de la acción social recojo para mi proceso investigativo y de interpretación una idea central de Enrique de la Garza que toma a su vez de Habermas: “el sentido no es un concepto básico de la sociología, sino el concepto básico”; agregando: “junto a la acción” (De la Garza, 2006: 25).

Por ello ponemos énfasis en afirmar: no hay sentido sin sociedad que estructure –en una red cultural, ideológica, simbólica y discursiva– un conjunto de significaciones, las cuales dan contenido a las acciones de los que interactúan en ella. Los fenómenos sociales son procesos de producción de sentido. Esta producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar como un proceso significante sin explicar sus condiciones sociales de producción, cualquiera que fuere el nivel de análisis micro o macro sociológico (Veron, citado en Fernández, 2008: 8).

La posibilidad explicativa del cuerpo teórico-social depende de la comprensión de la acción social, en su expresión objetiva y subjetiva, dada mediante el uso del lenguaje. Sobre ello hay distintas interpretaciones sociológicas. Las escuelas comprensivas aportaron la explicación de la acción social como sentido y la hermenéutica contribuye con la posibilidad de

comprender a la acción como sentido y en contexto, a través del lenguaje discursivo (Hernández, 2006).

En este apartado hacemos un breve recorrido de lo anterior, de la teoría en torno a la emergente interpretación de las acciones de los actores, el surgimiento de la hermenéutica, la importancia de la comprensión a través del lenguaje, el significado y la historicidad de los sujetos, para establecer una lectura de la relación e interrelación entre la estructura, las representaciones de los actores y su acción social; finalmente concluimos en nuestra postura sobre el sentido de la acción y las características de la subjetividad en una coyuntura desde el contexto donde se ubican.

En la medida que el camino teórico seguido implicó tradiciones, controversias, rupturas y ajustes recurrimos a discutir a nuestros autores básicos historizando en algunos momentos el transcurrir de la teoría y los conceptos, siempre de acuerdo a nuestra perspectiva investigativa y problemática planteada en torno al sentido y significados de la acción social de la enseñanza de la HR y el PC en el contexto de la globalización y la pluriculturalidad de SCLC.

4.1.1. Los caminos de la interpretación

La hermenéutica surge como una búsqueda del saber-interpretar correcto y de las reglas que permitan una comprensión verídica, fuera del tratamiento de las ciencias positivas. En el campo de la filosofía inicialmente se presenta en Dilthey como

...una alternativa al objetivismo epistemológico, para quien toda comprensión autentica en las ciencias que él llama “del espíritu” (para diferenciarlas de las ciencias de la naturaleza), pasaba por la detenida consideración de la cosmovisión propia de la época o cultura particular. La hermenéutica pone, desde Dilthey, el énfasis en que todo proceso comprensivo, especialmente los relativos al ser humano, se da a partir de un sujeto instalado en una relación de significación lingüística y habitando un contexto histórico específico (Mayos, citado en Cruz, 2012: 65).

De otra manera dicho, plantea un conjunto de saberes que tienen en común la comunidad de su objeto, el *género humano*, frente a las ciencias de la naturaleza cuyo objeto es la llamada *naturaleza externa*. La contribución fundamental de Dilthey sobre la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, constituye la base para que desarrollara una posición metodológica especial de las ciencias del espíritu (López, 2008). En la época de Dilthey “el problema de la historia se planteó como problema de la cien-

cia histórica ¿Cómo se justificaría ésta desde la teoría del conocimiento? Pero esta pregunta inducía a calibrar la ciencia histórica según el modelo de las ciencias naturales” (Gadamer, 1992: 34).

Entre la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del XX, teniendo como antecedente el romanticismo, el historicismo alienta el replanteamiento de los presupuestos metodológicos de las ciencias histórico-sociales, en discrepancia con el concepto de saber de las ciencias de la naturaleza. Dilthey establece “un radical dualismo metodológico entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, asignando a éstas como contenido las objetivaciones de la vida que son científicamente captadas en la vivencia” (Gómez-Heras, 2005: 58). El mismo rememora:

Quando daba yo los primeros pasos en la filosofía, el monismo idealista de Hegel había sido desplazado por el señorío de la ciencia natural. Cuando el espíritu científico-natural se convirtió en filosofía, como ocurrió con los enciclopedistas y Comte y, en Alemania, con los investigadores de la naturaleza, trató al espíritu como un producto de la naturaleza y de este modo lo mutiló (Dilthey, 1949: XVII).

Para Dilthey el conocimiento del mundo humano y de las culturas históricas supone la comprensión de ciertas significaciones inmanentes a la vida, agregando una cuestión fundamental en relación al positivismo, que la comprensión difiere radicalmente de la explicación causal practicada por las ciencias de la naturaleza (Natanson, 1995). Ante el neocriticismo, el hegelianismo y el positivismo de la época, Dilthey se ocupa del problema gnoseológico-epistemológico y de las prácticas y acciones humanas como lugar del espíritu. En este plano se inserta su planteamiento de la «filosofía de la vida» (Lorenzo, 2011).

En el pensamiento hermenéutico de Dilthey, la abertura entre sujeto y objeto social es extrema. La subjetividad se constituye en el centro preconstituido para la vivencia de cultura e historia y proporciona el fundamento sobre el que se edifican las ciencias sociales o humanas. Fuera de la vivencia subjetiva, se extiende el mundo material, gobernado por relaciones impersonales de causa y efecto (Giddens, 1995).

La hermenéutica emerge como disciplina en el contexto filosófico occidental, no obstante es en el ámbito teológico, particularmente de la *exégesis*, como interpretación de los textos sagrados de la tradición judeo-cristiana, donde adquiere un desarrollo sobresaliente, especialmente en el protestantismo. (Cruz, 2012).

En su versión moderna, la hermenéutica, señala de la Garza, surge más

rigurosamente formulada por el historicismo filosófico con Dilthey y Ric-
kert, quienes además de argumentar las diferencias entre ciencias del espí-
ritu y de la naturaleza, confrontaron al positivismo -que trataba de transfe-
rir el método de las ciencias naturales a las sociales- estableciendo

...la especificidad de las ciencias del espíritu en la existencia de un mundo
interno de los sujetos, que no puede ser directamente observado; también
establecieron como problema central de las ciencias del espíritu el conocer
los motivos internos de la acción y con ello justificaron la particularidad de
su método, el de la comprensión. Es decir, la interpretación de esos motivos
internos, que en términos actuales se puede traducir en interpretación del
significado, dejando atrás el concepto de mundo interno (Habermas, citado
en de la Garza, 2001: 86).

Un viraje fundamental lo representaría la fenomenología de Husserl.
Para él, según Schutz (1995), todas las ciencias, referidas a objetos de la
naturaleza o a los llamados fenómenos culturales, son una totalidad de ac-
tividades humanas: la de los investigadores que trabajan en conjunto. En
toda ciencia la base del sentido es el mundo de la vida precientífico que es
el mundo unitario mío, vuestro y de todos nosotros.

La filosofía fenomenológica se presenta como una filosofía del hombre en su
mundo vital, capaz de explicar el sentido de ese mundo vital de una manera
rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y explicación de las
actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se
constituye este mundo de la vida. Puesto que la fenomenología trascendental
no acepta nada como evidente por sí mismo, sino que trata de llevar todo a
este grado de evidencia, escapa a todo positivismo ingenuo y puede aspirar
a ser la verdadera ciencia del espíritu genuinamente racional, en la acepción
correcta de este término (Schutz, 1995: 127-128).

Husserl descubrió el carácter *intencional* del pensar. Donde todo pensa-
miento (temor, miedo...) lo es de algo. Para designar esta relación empleó el
término técnico de intencionalidad. Definió los "actos", no como activida-
des psíquicas, sino como experiencias intencionales. A partir de la fenome-
nología, el centro de la hermenéutica será el mundo de los significados, no
el supuesto mundo interno. Schutz establece la distinción entre significado
objetivo (acumulación social de significados) y significado subjetivo del sig-
no. A él se deben los conceptos de intersubjetividad, el mundo de la vida y
una serie de formas de razonamiento del sentido común (de la Garza, 2001).

Según Natanson (1995), Schutz abordó el problema de obtener una
fundamentación racional de la vida cotidiana mediante un examen de sus

múltiples tipificaciones. El mundo del sentido común es la escena de la acción social; donde los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse con otros y consigo mismos. Esta realidad nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero las formas en que se expresan en una vida individual dependen de la totalidad de la experiencia, construida en el curso de su existencia concreta.

La experiencia “fundamentada de una vida –lo que un fenomenólogo llamaría la estructura sedimentada de la experiencia del individuo- condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad. “El” mundo es transpuesto a “mi” mundo de acuerdo con los elementos significativos de mi situación biográfica” (Natanson, 1995: 17).

Schutz adopta el historicismo acerca del mundo interno entendido como vivencias que se expresarían a través de signos, organizados en un sistema de signos, pero no acepta que la significación corresponda a la vivencia, pues el significado es reflexión sobre la vivencia, mas no la vivencia misma [Habermas, 1980]. Los planteamientos de Schutz acerca de la comprensión del significado de la acción, le permiten aproximar la fenomenología a la sociología (Cfr. de la Garza, 2001).

La situación actual del actor tiene su propia historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y sólo a él...El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es desde el primer momento, un mundo intersubjetivo (Schutz citado por Natanson, 1995: 19).

Para Giddens (1993), la filosofía de Schutz permaneció unida al punto de vista del ego, a la noción de que nunca podremos alcanzar más que un conocimiento fragmentario e imperfecto del otro, cuya conciencia permanecería cerrada para nosotros.

Durante el siglo XX se impuso el estructuralismo, donde las estructuras sociales determinaban al individuo por coerción, socialización o consenso, la posición de los individuos en las estructuras determinarían sus formas de conciencia y acción. No obstante, hubo corrientes divergentes, especialmente las hermenéuticas, que hasta los 80 estuvieron excluidas por el estructuralismo en la teoría y el positivismo en epistemología. Desde los 60 y hasta los 80, las grandes teorías sociales dominantes y en disputa entraron en crisis (de la Garza, 2001). Esta crisis se presentó en varios ámbitos de la teoría, especialmente social.

En su ataque al objetivismo -y a la sociología estructural-, los influidos por la

hermenéutica o por la fenomenología consiguieron desnudar serios defectos de aquellos puntos de vista. Pero ellos mismos se inclinaron netamente hacia el subjetivismo. La división conceptual entre sujeto y objeto social se abrió tan ancha como siempre (Giddens, 1995: 24).

4.1.2. La comprensión, el lenguaje, la historicidad y el significado

El cambio acaecido (para algunos de época) de las grandes teorías sociales, hizo presencia en la economía keynesiana, la sociología del estructural funcionalismo, el estructuralismo antropológico, pero especialmente en los grandes marcos epistémico metodológicos del neopositivismo y el marxismo. En este contexto, los posmodernos alcanzarían su auge en los 80, pues, después, y contrariamente a su presagio, aparecieron nuevos grandes discursos con un solo gran sujeto: el empresariado (de la Garza, 2006). Según Giddens (1995), las teorías y los descubrimientos de las ciencias sociales no se pueden mantener aislados del universo de sentido y de acción sobre el que versan.

Se trata de derrumbes de proyectos de sociedad más que de hipótesis no verificadas (...) de grandes cambios de visiones del mundo y de ideas de futuro que, como maneras de ver y de sentir, se vuelven sobre las teorías y epistemologías para empujar al cuestionamiento de sus fundamentos... (a lo cual contribuyeron) la caída del Estado interventor capitalista y del socialismo real, la parálisis del movimiento obrero, la reestructuración productiva y la globalización (de la Garza E. , 2001: 84).

Es factible ubicar tres características que definen los fundamentos del anterior consenso ortodoxo: la influencia del positivismo como esquema lógico, que implicó la orientación de las ciencias sociales según el modelo de las ciencias naturales; la determinación del funcionalismo en el método; y la influencia decisiva de la concepción de la “sociedad industrial” y la “teoría de la modernización”. La combinación de estos tres elementos fue conformando las principales corrientes de opinión en las ciencias sociales y en la sociología hasta fines de la década de 1960 (Cambiasso, 2011).

Nuevos relatos emergieron que incorporaron o confrontaron a las teorías sobre el discurso, las cuales buscaron dar respuesta a un campo complejo antes relegado como lo fue la subjetividad. A estas perspectivas se prefirió darles el nombre de hermenéuticas en sentido amplio (Gadamer, 1993).

Aunque Weber había sido influido por la tradición hermenéutica y había in-

corporado a su obra el concepto principal de ella, el de *Verstehen* [comprensión], la mayoría de los interesados en la sociología no habría considerado ciertamente que hermenéutica, fuera un término de su léxico. Ahora, en parte unidas a la fenomenología tradiciones comprensivas de pensamiento social vinieron a escena (Giddens, 1995: 17).

Solo que la comprensión no se refiere a un simple método para entender a los demás, ni al requerimiento de una captación empática del estado de conciencia. La comprensión de uno mismo está conectada con la comprensión de los otros.

La intencionalidad, en el sentido fenomenológico, no debe ser considerada, en consecuencia, como la expresión de un inefable mundo interior de experiencias mentales privadas, sino como algo que depende necesariamente de las categorías comunicativas del lenguaje, que a su turno presuponen formas definitivas de vida. La comprensión de lo que uno hace sólo se torna posible comprendiendo –o sea, pudiendo describir- lo que hacen otros, y viceversa. Es una cuestión de semántica antes que de empatía; y la reflexividad, como propiedad distintiva de la especie humana, depende, íntima e integralmente, del carácter social del lenguaje (Giddens, 1993: 21).

Para de la Garza la hermenéutica es una concepción genérica acerca de la realidad y el conocimiento (como lo fueron en otros sentidos el marxismo, el estructuralismo o el positivismo), que tiene su eje en el problema de la comprensión del significado; en particular, en entender a la experiencia como significativa, apareciendo la problemática de cómo se generan socialmente y acumulan los significados (Geertz y Clifford, citados en de la Garza, 2001: 82).

Gadamer (1992), discípulo de Heidegger y uno de los principales representantes de la filosofía hermenéutica, discute su alcance metodológico y filosófico, conformando una crítica a la pretensión de superioridad del método científico, pues para él, no es el único camino, ni el más adecuado, para explicar la experiencia del comprender, donde el lenguaje se presenta como el eficaz conductor que permite la experiencia interpretativa y la comprensión. La hermenéutica es concebida como una teoría general de la interpretación, pero no en la búsqueda de la interpretación correcta, sino en lo que significa interpretar y comprender, con las limitaciones y características fundamentales de este proceso (Cruz, 2012).

Esta perspectiva vinculada a la de la subjetividad, es entendida por Bordieu (1992) como proceso de producción de significados, posible de analizarse en el plano individual o en el social. Aunque los significados

para Habermas (1998) no sólo se producen por los individuos en interacción sino que, dentro de ciertos límites espaciales y temporales, se vinculan con significados acumulados socialmente que los actores no escogieron. Según Foucault (1976) estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición (de la Garza, 2001).

Una de las principales diferencias del positivismo y la tradición hermenéutica, ha sido precisamente el continuo compromiso de la última con la historia. Para los autores hermenéuticos, la historia no como transcurso del tiempo, sino como su capacidad de llegar a ser conscientes de su propio pasado y de incorporar esa consciencia como parte de lo que es la historia - ha estado siempre en el centro de las ciencias sociales.

Sin embargo, de acuerdo con Habermas, la comprensión del significado subjetivo de la conducta de otro no necesariamente tiene porqué coincidir con el significado que tiene para el observador. Pues sólo captamos los datos externos del otro y a partir de ahí [antiguo precepto historicista] postulamos acerca de su interioridad (Habermas, 1979). En este mismo sentido, según Gadamer, no puede haber objetividad metódica o lógica porque el intérprete forma parte del mundo de la vida del interpretado (la doble hermenéutica), y no es posible ponerlo entre paréntesis (de la Garza, 2006).

Giddens reconoce la aportación de los planteamientos hermenéuticos de Gadamer y Habermas dentro de la tradición de la sociología interpretativa. Concluye que hay cuestiones fundamentales planteadas por las diversas escuelas hermenéuticas sin resolver por esta tradición, como es el obrar y la caracterización de la acción; la comunicación y el análisis hermenéutico que han pasado a ser objeto de la teoría de la estructuración (Bonilla, 2011).

Autores como Dilthey han usado la hermenéutica para construir la historia. Heidegger la usó para pensar la metafísica u ontología, aunque después la dejó. Con todo, su discípulo Gadamer la hizo pervivir y la usó para los saberes históricos y aun para la ontología. Emilio Betti se sirvió de ella para el derecho, sistematizando una hermenéutica jurídica. Ricoeur también la aplicó mucho a la comprensión histórica, sin dejar de usarla en la comprensión de la cultura (Beuchot, 2007: 9).

La hermenéutica ha adquirido un peso fundamental en el desarrollo de la investigación social. Para nosotros adquiere suma importancia en el camino del análisis e interpretación de la acción de la enseñanza, de la comprensión y el entendimiento, la significación y el sentido de lo universal y particular. Desde la historicidad de los sujetos.

4.1.3 Estructuras, motivos y acción social

Giddens parte de la diferencia entre las posturas sociológicas que surgen de la importancia asignada al todo social sobre sus componentes y aquellas en las cuales las partes (fundamentalmente los individuos) son más significativas en la explicación que el conjunto o la sociedad o sistemas sociales. En la primera sitúa al estructural funcionalismo y diversos estructuralismos. En la segunda ubica las sociologías de la comprensión y la hermenéutica (Piza, 2000).

El campo de estudio de la Sociología tiene que ver con su objeto de estudio, el cual ha girado entre la sociedad, las estructuras sociales o la acción social. Sus análisis han buscado tener como base los fundamentados en la vida social, macro o micro estructural. Para algunos, la sociedad posee estructuras objetivadas ajenas a la voluntad de los sujetos (actores) que de hecho se les imponen. Tarea de la investigación sería hallar, según ellos, sus unidades fundamentales e interrelaciones, las leyes de su funcionamiento y posible transformación. (Collins, 1996)

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

El interés por los problemas de la acción no es ajeno a las ortodoxias existentes en las ciencias sociales, como el sistema de teoría social de Talcott Parsons construido fuera de los círculos marxistas. Sin embargo,

...en el “marco de referencia de la acción” de Parsons no hay acción; sólo conducta impulsada por distintas posiciones de necesidad o expectativas de rol. La escena está montada, pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos (Giddens, 1993: 18).

Las escuelas comprensivas aportaron la explicación de la acción social como sentido. Para Weber el objetivo de la investigación sociológica es la interpretación de las acciones de los individuos en el mundo social y la forma en que éstos dan significado a los fenómenos sociales. La acción es una “acción social” en donde el sentido (significado) mentado por estos actores (sujetos) está referido a la actuación de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo, es decir, tiene un significado en relación con otros sujetos, es subjetiva e intersubjetiva. La conexión de sentido es entendible a partir de un contexto donde la significación de la acción toma lugar, éste es el as-

pecto que Weber busca rescatar (Nocera, 2006). Comprender el significado y las razones implica relacionar la conducta observada a reglas. Las reglas no son “leyes” en el sentido que este término es aplicado en las ciencias naturales.

Una correcta interpretación causal de una acción concreta significa: que el desarrollo externo y el motivo han sido conocidos de modo certero y al mismo tiempo, comprendidos con sentido en su conexión (en su contexto significativo) (Weber, 1969: 11).

Schutz, critica a Weber el supuesto historicista de dos formas de captar la acción significativa, dado que la observación como la motivación son procesos interpretativos, y desde la mirada fenomenológica, no hay diferencia (de la Garza, 2001: 86).

La comprensión explicativa en Weber es una comprensión del actuar de acuerdo a motivos o comprensión racional del motivo. Esta sucede cuando una acción, ya comprendida, se la comprende ahora y además como el actuar orientado a la consecución de un fin del actor y como su proceso de realización. “Se trata de la comprensión que interpreta la relación o conexión que existe y vincula el actuar y el fin del actuar, con el cual se relaciona y conecta el actuar como su medio y proceso de realización” (Aguilar: 1998: 6).

El significado implica la comprensión del sujeto sobre su actuar o el reconstruido por el observador en su estudio. El componente subjetivo de la acción, es decir la *significación subjetiva* del sujeto es lo que conforma el “sentido” de su acción. El concepto de acción supone significación, lleva en sí mismo un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación dada por los sujetos en su propio actuar. La sociología es interpretativa en cuanto su objeto implica, una dimensión subjetiva y, por otro lado, presta atención a los demás sujetos (Nocera, 2006: 25).

La acción social en Weber es definida entonces como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. Es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1969). El sentido mentado implica la subjetividad del pensar o sentir y otorga al individuo la posibilidad de razonar su propia acción.

Según Schutz el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. Define la “acción” como la conducta humana proyectada por el actor de

manera autoconsciente. El término “acto” designa la acción ya realizada. Considera la interpretación subjetiva del sentido, en primer lugar, como una tipificación del mundo del sentido común, la forma concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás. A diferencia de Weber sostiene que la situación del actor es fundamentalmente problema *suyo*, no del observador científico (Natanson, 1995).

Para Giddens solicitar una respuesta respecto al actuar, como plantea Weber, interrumpiría el continuo de la acción. La conciencia cognitiva que permite a un actor adelantar el curso de la acción (deliberación), tiene cabida en la medida que el actor fue quien la llevó a cabo y no por corresponder a un esquema de intencionalidad (Hernández, 2006). De forma distinta a Weber plantea que el resultado deseado de la praxis se produce por algún suceso afortunado e imprevisto y no mediante la participación del sujeto:

Obrar no denota las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas (que es aquello por lo cual obrar implica poder... Soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer, y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual las hago. A la inversa, puede haber circunstancias en las que intente lograr algo, y en efecto lo alcance, aunque no directamente por mi obrar (Giddens, 1995: 46).

Una acción puede tener resultados no significativos, únicos o múltiples lo cual manifiesta la complejidad de las actividades individuales, como resultado de las consecuencias no buscadas de la acción. La racionalización para Giddens se conforma como una expresión causal del fundamento de intencionalidad del agente en el conocimiento de sí mismo y en el conocimiento de los mundos socio-materiales que conforman la estructura. La acción implica una motivación entendida como necesidad unida a elementos afectivos de la personalidad y un interés establecidos como los resultados o eventos que facilitan la satisfacción de las necesidades de los sujetos (Hernández, 2006).

Según Weber, se puede comprender la acción social si conocemos los medios y los fines que orientan la acción del individuo. La tarea de la sociología y las ciencias de la acción es comprender, interpretándolas, las acciones orientadas por un sentido (Weber, 1969). Desde este punto de vista, comprendemos la acción cuando conocemos la proposición de sentido de ésta, es decir, cuando tenemos de manera paralela una comprensión racional de los motivos. Esto proporciona, según Weber, una explicación del desarrollo real de la acción; explicar significa captar una acción dentro de un marco de sentido subjetivamente mentado.

Otra perspectiva distinta ve a las metas como una construcción social en la que intervienen factores de interés, cognitivos, valorativos, estéticos con formas de razonamiento formal y cotidiano. “Una mirada así no es compatible con las tipologías ideales de acción weberianas, pues éstas, al reconocer que puede haber metas diversas, aparecen también como dadas al plantear que uno de los tipos de acción es el pertinente” (de la Garza, 2006: 24).

En la propuesta weberiana el sentido mentado y el motivo se hayan estrechamente ligados. El motivo para Weber es la conexión de sentido que para el actor y para el observador aparece como el fundamento de una conducta. La investigación social consistiría entonces en averiguar e interpretar las conexiones de sentido aún cuando no hayan sido elevadas al plano de la conciencia o manifiestas con toda plenitud con que fueron hechas. El conocimiento weberiano de la acción comienza por las observaciones de la experiencia y posteriormente se centra en el ejercicio interpretativo. “Tal ejercicio es causal y la conexión entre interpretaciones causales permite la comprensión de la acción” (Weber, 1969: 11).

Sin embargo, coincidiendo con Giddens, el sentido no puede imputarse a la acción vivenciada en tanto el actor está inmerso en la acción misma. “El otorgar sentido a la acción implica reflexividad sobre el acto por parte del actor o de otros y esto solo puede realizarse retrospectivamente cuando la acción ya se vivenció” (Giddens, 2001: 45). Para Bourdieu, “...se puede dar sentido a la acción si se observa en ella la experiencia en tanto acumulación de conocimientos provenientes de la práctica, incorporada como pasado objetivado e interiorizado en forma de *habitus*” (Bourdieu, citado en Hernández, 2006: 9).

Desde el punto de vista de Bordieu, el sentido práctico se manifiesta sin recurrir a la reflexión consciente, pues la parte inconsciente del *habitus* brinda una disposición de acciones automatizadas de acuerdo con los estímulos del medio –campo- (Gimenez, citado en Hernández, 2006: 3).

El *habitus*, al funcionar como principios generadores de prácticas pueden estar adaptadas a su fin sin que ello suponga la búsqueda consciente de fines y el dominio de reglas. En esta afirmación, Bourdieu se diferencia de Weber en cuanto a su noción de acciones perseguidas conscientemente de acuerdo a fines y también de Giddens en relación a la doble generalización obtenida a partir de las acciones intencionadas (Hernández, 2006: 3).

El contexto de significado en Weber permite reconocer el carácter social que la significación asume necesariamente, y situar “lo otro” en la pro-

pia subjetividad, intersubjetivamente. La intersubjetividad en este contexto no supone necesariamente reciprocidad o bilateralidad, atributos que son definitorios para hablar de relación social referida en la acción social.

Weber entiende la relación social como

...una conducta plural –de varios- que, por el sentido (significado) que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) (significativa) indicable, siendo indiferente, por ahora, aquello en que la probabilidad descansa (Weber, 1969: 21).

Bourdieu aborda esta situación desde la teoría de la construcción sociológica del objeto convertida en *habitus*, señalando que “lo real es relacional, lo que existe son las relaciones, es decir, algo que no se ve, a diferencia de los individuos o de los grupos” (Bourdieu, 1998: 24).

La principal crítica que Habermas le hace a Weber es su perspectiva restringida sobre la racionalidad, entendida sólo como razón instrumental sin tener en cuenta que razón también significa considerar “la verdad contrastable como el mejor criterio para aprehender lo real, la rectitud ética como mejor guía de comportamiento de la persona y la expresión sincera del artista como condición del arte auténtico” (Esteban, 2004: 108).

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

En el mejor de los sentidos, los motivos en Weber son *complejos históricos de significado*. El actor social elige, de manera consciente o inconsciente, los fines de su accionar, que le son revelados por su entorno social, y que son real o eventualmente accesibles en una época y sociedad determinada. La idea de significación introduce un redimensionamiento en la noción de causalidad en términos histórico-sociológicos, pues

...la comprensión de los motivos no es suficiente para entender el fenómeno social, porque éste puede estar limitado por estructuras objetivadas, porque no se da sólo en el mundo en interacción con otros, porque las formas de

significar implican objetivaciones en la cultura, porque la comprensión del sentido o de los motivos de la acción sólo puede ser una parte de la solución del problema de cómo explicarla (Aronowitz citado en de la Garza, 2006b: 29).

4.1.4. Estructuras, formas simbólicas de representación y sentido de la acción: la coyuntura

En la reflexión sobre el sentido de la acción o de las prácticas sociales tomo a Bourdieu, Giddens y Habermas (Teoría de los campos sociales, Teoría de la estructuración, Teoría de la acción comunicativa), quienes observan el funcionamiento de la dimensión significativa (el discurso) de la vida social. Discutiremos brevemente a estos autores. En los tres casos, la reflexión sobre el sentido toma forma en el intento por deslindarse de la dicotomía entre *objetivismo y subjetivismo*. Puede decirse que esa pretensión y la idea de superar la antinomia (expresada en el *estructuralismo y la fenomenología*) es el punto de partida epistemológico de la teoría social contemporánea (Fernández, 2008).

Frente al sentido común y el “humanismo ingenuo que existe en todo hombre”, Bourdieu plantea que “el sentido de las acciones más personales y más ‘transparentes’ no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales, y por las cuales, se realizan”, de donde establece el error de reducir “las relaciones sociales a la representación que de ellas se hacen los sujetos” y a la consecuente esperanza de creer, “en nombre de un artificialismo práctico, que se pueden transformar las relaciones objetivas transformando esa representación de los sujetos” (Bourdieu, 1984: 33).

En otro momento especificará acerca de la realidad intrínsecamente doble para la ciencia social que “debe tomar en cuenta las dos especies de propiedades que están objetivamente ligadas a la realidad”: las propiedades materiales, empezando por el cuerpo, y por otro, las “propiedades simbólicas que no son más que las propiedades materiales cuando son percibidas y apreciadas en sus relaciones mutuas, es decir, como propiedades distintivas” (Bourdieu, 1991: 218).

El objeto de la ciencia social es una realidad que contiene todas las luchas, tanto individuales como colectivas, por imponer la definición legítima de la realidad y cuya eficacia estrictamente simbólica puede contribuir a la conservación o a la subversión del orden establecido (Idem: 227).

La dimensión simbólica será un nivel de análisis para entender las dis-

putas políticas y simbólicas en tanto contienda por el reconocimiento de las representaciones de lo social. En nuestro caso el sentido de la enseñanza de la historia regional y la representación de la identidad a través del tipo de historia y PC que se imparte.

El conocimiento del mundo social y, más precisamente, de las categorías que lo posibilitan es lo que está verdaderamente en juego en la lucha política, una lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o de transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo (Bourdieu, 1990: 290).

Por lo cual es necesario superar la oposición entre “la representación y la realidad, e incluir en lo real la representación de lo real” Lo simbólico entonces, como poder (como violencia), representa una dimensión constitutiva del funcionamiento social, es un modo de funcionamiento de lo social, funda su eficacia en el desconocimiento de los procesos de consagración en los que se constituye como tal (Fernández, 2008). “Las formas simbólicas tienen una lógica y una eficacia propias que les confieren autonomía relativa con respecto a las condiciones objetivas aprehendidas en las distribuciones” (Bourdieu, 1991: 224).

La importancia de los fenómenos “simbólicos” radica en no ser concebidos como reflejos o residuos de la estructura material de las sociedades sino como dimensión constitutiva del funcionamiento social, un modo de funcionamiento de lo social.

Las condiciones subjetivas circunscritas al ámbito mental de representaciones, son la forma individualizada de *habitus* por la cual, el individuo se apropia de la estructura y es capaz de actualizarla mediante las acciones realizadas en la práctica y la posibilidad de reproducirlas en estructuras semejantes a las estructuras objetivas que les dieron origen. El sentido práctico sólo puede operar dentro de la situación y transcurre en el presente continuo atrapada por “eso de lo que se trata” y por las funciones prácticas que están en modos de potencialidades objetivas (*habitus*). La interdependencia entre el *habitus* y la situación (*campo*) es la clave para observar la aparición de ciertas potencialidades que de otra manera, si no hubiera estímulo no se mostrarían.

Revestido de distintas formas *lo simbólico* es en Bourdieu “una dimensión constitutiva del funcionamiento social; es un modo de funcionamiento de lo social” (Bourdieu, 2002: 337); constituye una *dimensión*, es, en el mundo social, un efecto de *creencia*, y toda creencia es, necesariamente, una relación comunitaria. Es decir implica el conocimiento y reconocimiento de un capital y esto supone, a su vez, la atribución de un valor a algo o a alguien,

de tal modo que ese valor aparece como siendo *intrínseco*: por eso mismo, como señalamos anteriormente, lo simbólico funda su eficacia en el desconocimiento de los procesos de consagración en los que se constituye como tal. Postular, entonces, la *autonomía relativa* de las *formas simbólicas* es señalar un potencial desfase entre las “*condiciones objetivas*” (edad, posición en la estructura de producción, sexo, precio, etc.) y “*comportamientos grupales o individuales*” (percepciones, apreciaciones, representaciones). Lo que supone un rechazo a todo determinismo (Bourdieu, 1991).

No obstante, hay un matiz respecto a lo simbólico planteado por Bourdieu: toda relación social tiene un componente simbólico pero no se reduce a lo simbólico, puede implicar los gestos del cuerpo, la manipulación de objetos físicos, la movilización de recursos económicos, políticos o culturales (Archer citado en de la Garza, 2006b: 24).

Bourdieu parte de la observación de las prácticas, del hábito, entendido como la manifestación de *habitus* en el sentido práctico, es decir, traducido en prácticas sistemáticas e inconscientes. Las prácticas habituales son producto de estímulos y no necesariamente de motivos intencionados como en la teoría weberiana. (Hernández, 2006). Para Bourdieu, una acción es producto del *habitus* impreso en el cuerpo y se vuelve manifiesto en el sentido práctico. Esto es, el sentido práctico está representado por aptitudes para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el campo social y de acuerdo con la lógica del propio campo.

Existen diferentes formas de concebir a la práctica y su sentido, a partir de lo cual surgen varias aportaciones teóricas. Las ciencias sociales buscan descubrir formas de causación social desconocidas por los autores en su actuación habitual. En el caso de Bourdieu (1991) dar cuenta de lo cotidiano conlleva un marco de sentido práctico que constituye una teoría de la práctica realizada a partir del situarse en la actividad real como tal y que está constituida por el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes (*habitus*).

El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes (Bourdieu, 1998: 15-16).

El contraste entre los principios y su aplicación forman una unidad de sentido que pareciera previa (acción deliberada) cuando es en realidad

un producto de las conductas engendradas por el *habitus* como conductas razonables o dotadas de sentido común. Así, el *habitus* y su confrontación con el acontecimiento dentro del campo ajusta las conductas pertinentes que para Giddens pueden ser juzgadas considerando el marco de sentido común dentro de un contexto cultural dado.

Las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales actuales, operan como fundamento de los motivos del actor, motivos que se constituyen como tales a partir de la reinterpretación, reformulación y “filtrado” de esas condiciones. La idea de significación introduce un redimensionamiento en la noción de causalidad en términos histórico-sociológicos. Se puede dar sentido a la acción si se observa en ella la experiencia en tanto acumulación de conocimientos provenientes de la práctica, incorporada como pasado objetivado e interiorizado en forma de *habitus* (véase Bourdieu, 2003).

Según Bourdieu (1991) aquí radica la ilusión de una creación libre de propiedades de la situación y por ende, de los fines de la acción, pues, retomando su teoría, las propiedades de la situación son estímulos que encuentran reconocimiento en los agentes condicionados por el *habitus*. “Existen propiedades de la situación, estímulos que encuentran reconocimiento en los agentes condicionados por el *habitus*. El mundo práctico constituye la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales” (Bourdieu, 1991:93).

El *habitus* como sistema objetivo incorporado en el actor, se manifiesta en el sentido práctico como soluciones aplicables que aparentemente se observan como invenciones individuales, deliberadas, como diría Giddens. Las soluciones aplicables son producto de la historia (experiencia) que se depositan en los agentes como principios de percepción, pensamiento y acción y que garantizan la conformidad de las prácticas (materialización de la experiencia colectiva) y su actualización en tanto principios aplicados y con posibilidad de transformación en la aplicación misma.

Bourdieu representa uno de los intentos más importantes para salir del planteamiento dicotómico de subjetividad-objetividad. El concepto de *habitus* es muy próximo al de subjetividad, entendido como disposiciones inconscientes para la acción o esquema básico de percepción, pensamiento o sentido práctico, producidos por estructuras objetivas. Se genera de las prácticas originadas en determinados campos o redes de relaciones entre agentes e instituciones: de prácticas organizadas en estructuras. Es estructurante y tiene estructura de clasificaciones, organizada para cada campo y clase social.

Sin embargo, aunque el *Habitus* permite tener representaciones socia-

les, para de la Garza (2006), la conformidad de la acción no sigue el camino de estructuras, pues las prácticas reiteradas son inconscientes a la manera de Giddens:

...la reflexividad a través de representaciones no está excluida pero esta no es la medición entre estructuras y prácticas porque éstas son inconscientes. Por esta razón tampoco para Bordieu es capital penetrar en el funcionamiento del Habitus, además de que su posible estructura depende en exceso de las estructuras objetivas de los campos pero, en especial, el sujeto pierde libertad frente a estructuras que determinan a la del Habitus. Habitus que opera inconscientemente y sujetos nuevamente dominados por estructuras objetivas de los campos y subjetivas del Habitus...Se substituye al agente por el Habitus y no se penetra en el proceso de dar sentido, con ello es difícil afirmar que Bordieu rebasó la posición estructuralista (de la Garza, 2006 b: 23).

En Bourdieu el concepto de estructura consigna al de habitus, que constituyen estructuras mentales o cognitivas para operar el mundo social y al campo como redes de relaciones entre posiciones objetivas, no obstante, "...el *habitus* como el campo, pueden ser entendidos como prácticas regulares actualizadas permanentemente. El tema de estructuras no fijas, dependientes de las prácticas a través del concepto de actualización ha sido acogido en las teorías de la agencia" (de la Garza, 2001: 92).

Una teoría social informada hermenéuticamente, como quiero proponer aquí y que he intentado desarrollar con algún detalle en publicaciones recientes, reconoce la necesidad de concertar una adecuada consideración de la acción (significativa) – lo cual, pienso, Weber no logró hacer – con el análisis de sus condiciones no anticipadas y consecuencias no intencionadas. En lugar del funcionalismo quiero ofrecer lo que llamaré la teoría de la estructuración (Giddens, 1982: 8).

Giddens plantea la "dualidad de estructura", la cual considera como el carácter recursivo de la vida social que manifiesta mutua dependencia entre estructura y acción. "Rechaza toda diferenciación entre sincronía y diacronía...La identificación de estructura con coacción es también rechazada..." (Pintos, 1981: 280). Según de la Garza las estructuras de Giddens son planteadas como prácticas ordenadas recurrentes, las cuales no existen al margen de la praxis, de tal manera que "...la continuidad de la estructura necesita del concepto de estructuración como reproducción de relaciones sociales negociadas a lo largo del tiempo...", tratando así de resolver la dualidad entre estructura y acción, pues "...las estructuras acondicionan a la acción y a la vez son resultados o se actualizan por las prácticas, el centro es por tanto la

praxis, no la conciencia ni la estructura” (de la Garza, 2001: 92). Es decir, las estructuras no pueden existir sin praxis, pero tampoco se reducen a ellas.

Giddens propone tres dimensiones: la estructura, la modalidad, y la interacción. Estas dimensiones se ordenan en *niveles verticales*. Interesa entender cómo se articulan las dimensiones que explican la producción de sentido, “...la significación está saturada en las situaciones de acción práctica” (Giddens, 1990: 279). Por tanto, no puede aceptarse la idea de que el significado esté “...incorporado a los códigos o series de diferencias relacionados con la *langue*...” (Giddens, 1990:280). La significación solo es concebible en un ordenamiento espacio-temporal. “La significación está organizada por el individuo que actúa” (Fernández, 2008: 12).

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

Es actor sólo si se reconoce y se afirma como sujeto, como creador de sentido y de cambio, de relaciones sociales e instituciones políticas. El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. La subjetivación es el deseo de individuación. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. El sujeto está tan amenazado en el mundo de hoy en día por la sociedad de consumo que nos manipula o, por la búsqueda de un placer, nos encierra en nuestras pasiones.

En el primer capítulo de *La constitución de la sociedad* (1995) Giddens presenta los principales conceptos de la teoría de la estructuración, en oposición al estructural funcionalismo parsoniano y manifiesta una propuesta de escapar a las divisiones que habían separado a las corrientes funcionalista y estructuralista -en las que la estructura se colocaba sobre la acción- de las tradiciones de pensamiento hermenéutico -donde la acción y el sentido adquirirían preeminencia sobre la estructura para explicar la conducta humana.

Lo que se discute es la especificación misma de los conceptos de acción, sentido y subjetividad, y su nexos con nociones de estructura y constreñimiento. Si las sociologías de la comprensión se fundan, por así decir, en un imperialismo del sujeto, el funcionalismo y el estructuralismo proponen un imperialismo del objeto social. Una de mis principales ambiciones cuando formulo

la teoría de la estructuración es poner fin a esas dos ambiciones imperiales... (Giddens, 1995: 40).

El planteamiento establece con claridad que ningún sujeto ni objeto puede estar sobre el otro, sino que cada uno está constituido en y a través, de prácticas recurrentes. Por ello, considera que "...las ciencias sociales no deben estudiar ni las vivencias de los actores en forma individual, ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino las prácticas sociales ordenadas en tiempo y espacio" (Cambiasso, 2011: 5)

Fanfani sostiene que: "...pese al carácter radical de la crítica a los estructuralismos, Giddens se concentra más en una redefinición del concepto de estructura que en una reelaboración de una teoría sociológica del actor y la acción social..." (Tenti Fanfani, 2001:1). Para Cambiasso resulta interesante analizar esta propuesta teórica "...para superar las antinomias que dividen a las ciencias sociales a fin de corroborar esta afirmación -y en ese caso poder avanzar un paso más y considerar sus vinculaciones con las perspectivas estructuralistas y post estructuralistas- o refutarla" (Cambiasso, 2011: 2).

En Giddens la noción de acción supone la de institución y viceversa, por ello explicar esta relación implica dar cuenta de cómo tiene lugar la estructuración de las prácticas sociales, la producción y reproducción a través del tiempo y del espacio (Giddens, 1999). Así, según Cambiasso (2011), se centra en el carácter repetitivo de las prácticas sociales, considerando lo que persiste en el sistema social, pues lo que permite producir y reproducir las estructuras son las prácticas de los hombres. El sujeto tiene capacidad de transformar la estructura. Sin embargo, la subjetividad para Giddens tiene una importancia marginal aunque puede aparecer de diversas formas.

De acuerdo con de la Garza (2006b), el centro en Giddens no es el sujeto, sino la práctica. Lo principal en él es desentrañar el proceso de dar sentido porque las reglas son actuadas inconscientemente en las prácticas recurrentes. Por ello su teoría es considerada por algunos autores como subdesarrollada en comparación con otras en el tema de los procesos de dar sentido, pues consideran que "...no hay propuesta de categorías analíticas para ese espacio de la realidad, ni mucho menos interesa verlo como proceso" (Cohen, citado en de la Garza, 2006b: 22).

...los hombres encontramos al mundo ya estructurado, antes de entrar en acción, como sedimentación de las practicas de generación anteriores, por lo tanto, la estructura no desaparece automáticamente al cesar las prácticas, porque no sólo está contenida en las interacciones inmediatas, sino cristali-

zadas en instituciones más amplias que nuestras interacciones, en artefactos, en objetos, en monumentos y en una cultura (Archer, citada en de la Garza, 2006b: 23).

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

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

Para la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la acción se estructura pragmáticamente en la emisión de actos de habla en el contexto situacional de los hablantes, en este sentido la acción se entiende como un comportamiento intencional regido por normas sociales, culturales y subjetivas que se generan en plexos de sentido que reproducen simbólicamente el mundo de la vida. Concibe “al mundo de la vida como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente” (Habermas, 1999b: 176).

De acuerdo a este autor, este mundo de la vida provee a los participantes en la comunicación de convicciones de fondo a problemáticas, de convicciones de fondo que ellos suponen garantizadas, y “...de esas convicciones de fondo se forma en cada caso el contexto de los procesos de entendimiento”. Las estructuras de este mundo de la vida (culturales, sociales, identitarias) “...fijan las formas de la intersubjetividad de todo entendimiento posible”. El carácter a-problemático del mundo de la vida es radical: “...no puede ser controvertido como conocimiento intersubjetivo compartido” (Habermas, 1999b: 178).

Habermas (1979) realza la importancia de la comprensión del significado para explicar las prácticas. Para él la subjetividad media entre estructuras y acciones sociales, la acción necesita de interpretación, “...recupera la noción de interpretación simbólica del interaccionismo y penetra en el proceso de dar significado a partir de la teoría de los actos de habla de Austin” (de la Garza, 2006a: 23).

Se considera a Habermas como de los teóricos iniciales, antes de la transformación paradigmática, que planteó volver a los fundamentos de la teoría social "...a partir del análisis de la acción, la interacción y el significado. Al grado de afirmar que en ese triángulo el sentido no es un concepto más de la teoría social sino el Concepto Central" (Habermas, citado por de la Garza, 2006 : 25).

Reconsiderando la concepción de Weber sobre la pérdida de libertad en términos de teoría de la acción, Habermas concibe la separación en el mundo contemporáneo de la "racionalidad con arreglo a fines" de los juicios y decisiones "racionales con arreglo a valores", tal que "la regulación de las acciones quedan ancladas en motivos utilitaristas generalizados" (Habermas, 1999a: 448). Habermas condena la planificación administrativa del sentido advertida por Luhmann en la sociedad actual. Esta planificación es negativa porque funde técnica y administración, suspende la autonomía de la ciencia y elimina las diferencias entre la verdad y el poder. Con ello cancela toda posibilidad de diálogo intersubjetivo e instaura el dominio universal de la técnica: la tecnocracia. En otras palabras, Habermas procura superar el objetivismo funcionalista, mediante un retorno a la intersubjetividad dialogante del mundo vital. Su meta es reconciliar teoría y praxis, estructuras formales e informales, sistema y contexto inmediato de la vida. Para Habermas (1999b), esta crisis reclama una ampliación del paradigma, una superación de su unilateralidad. Se trata de acoger lo que la razón científica ha excluido: el mundo vital.

Desde la tesis de la pérdida de sentido y de libertad, Habermas considera a la razón instrumental como razón subjetiva y la contrapone a la tesis de la pérdida de sentido la que constituye el contraste propiamente dicho con una conciencia que sólo admite como racional la facultad de la racionalidad formal, es decir,

la capacidad de calcular probabilidades y de elegir así los medios adecuados para un fin dado...El punto focal de la teoría de la razón objetiva lo ocupaba, no la correcta coordinación de comportamiento y fin, sino los conceptos relativos a la idea del sumo bien, al problema del destino del hombre, y a la manera de realizar los fines supremos (Habermas, 1989:).

Una observación a su planteamiento del mundo de la razón instrumental que coarta el humanismo de necesidades humanas, es planteada por de la Garza al afirmar que:

...no deja de ser una metáfora desafortunada puesto que el mundo del trabajo es también de interpretación comunicativa...y en lugar de seguir el camino de

los tipos de acción, como tipos ideales (teleológica, valorativa, dramaturgica, comunicativa), podría haber seguido la vía de pensar la acción social como caleidoscópica con dominancias, es decir, conteniendo siempre interés, valores culturales, emotividad, cognición, estética y poder (de la Garza, 2006b: 24).

La concepción caleidoscópica de acuerdo con este autor iría en contra de pensar la realidad por esferas-económica, política, cultural, etc. Pues basado en Gramsci (1975), considera que la separación por esferas es puramente analítica, mientras la relación social es a la vez económica, política, cultural, aunque según el ángulo de análisis puede ser estudiada parcialmente o reintegrada en su totalidad.

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

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

Apreciación ésta que comparto para la realización del presente estudio. Concluyo como necesidad en esta investigación el ver a los actores como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino también de su realidad. Los sujetos sociales actúan creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos, formando redes de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano.

Las estructuras, teorías o significaciones no forman sistemas sino configuraciones, no son homogéneas, tienen relaciones duras y blandas entre sus términos, aceptan la contradicción, la disfuncionalidad y la discontinuidad junto a regiones sistémicas (de la Garza, 2006b). Es posible descubrir articulaciones diversas entre estructuras, subjetividades y acciones sociales

dependiendo de la coyuntura y el nivel de realidad a analizar. No hay determinaciones. El campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos, es extenso, complejo y heterogéneo. Los actores no quedan anclados en las estructuras.

4.2 El sentido de la historia y su enseñanza

Desde Marc Bloch (1995) el sentido, la función, uso o utilidad del conocimiento histórico están en continuo debate, entre investigadores, instituciones, políticos, medios, docentes y alumnos, comunidades y ciudadanos, especialmente cuando, de acuerdo con este historiador, se relaciona con la legitimidad de ese saber; en la medida que esta última responde a criterios de legitimidad teórica, ubicada en el plano cognoscitivo e intelectual, mientras la función, su utilidad, conduce más bien a un sentido pragmático.

Todo discurso histórico se sitúa en una determinada realidad social, su eficacia no es meramente cognoscitiva. Más allá de la validez o legitimación del conocimiento, éste trae consecuencias diferentes para las controversias del presente. En una determinada realidad social resulta útil para las fuerzas en pugna que lo usan para justificar su actuación. Esta función social, ideológica y política no está en relación con la validez teórica. Por ello resulta necesario distinguir entre "...las motivaciones ideológicas o políticas de la investigación o de su utilización y su valor científico" (Hobsbawm citado en Pereyra, 2005: 13).

La identificación de utilidad y legitimidad tiene su origen en la propuesta positivista de que la historia sigue un curso ineludible, donde es posible formular reglas de conducta, pues se presupone, a la manera de las ciencias naturales, la repetición del proceso según pautas instituidas de manera permanente. El carácter pragmático de la indagación histórica tradicional que supone una vinculación directa e inmediata entre conocimiento y acción, tiene su base en la creencia de que la comprensión del pasado otorga pleno manejo de la situación actual (Pereyra, 2005).

Desde el punto de vista de Marc Bloch

...nadie se atrevería hoy a decir, con los positivistas de estricta observancia, que el valor de una investigación se mide, en todo y por todo, según su aptitud para servir a la acción. . . aunque la historia fuera eternamente indiferente al *homo faber* o al *homo politicus*, bastaría para su defensa que se reconociera su necesidad para el pleno desarrollo del *homo sapiens* (Bloch, 1995: 14).

Para Villoro (1980) la historia ha tenido una doble función social, pues

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

Algunos suponen, basados en una noción de objetividad que conlleva una supuesta neutralidad ideológica, que la única posibilidad de conocimiento objetivo histórico se ubica en un reducto por completo ajeno a la confrontación social o perspectiva ideológica, sin embargo, no existe descripción u observación donde no estén presentes estas opciones. La ciencia histórica en su construcción tuvo una fase en la que se creía en la revelación “científica” del documento y el dato, como fuentes de veracidad y asepsia, olvidando que Ranke respondió en un momento concreto a la tradicional historia moralista y pedagógica de su tiempo con su programa ajustado a *mostrar lo que realmente sucedió* (Corcuera, 1997: 129; Moradiellos, 1998: 33). En este contexto se vuelve cada vez más insostenible la pretensión de desvincular la historia en la que se participa y se toma posición de la historia que se investiga y se escribe (Pereyra, 2005). De acuerdo con Carr “...la función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente” (Carr, 1978: 16).

El academicismo, por su parte, de acuerdo con Pereyra, cree encontrar en la postura de la neutralidad ideológica un abrigo para preservar el saber contra los conflictos y vicisitudes del momento, pero sólo consigue mutilar la reflexión, convirtiendo en áreas prohibidas de investigación distintos ámbitos del proceso social, fragmentando la mirada del transcurrir histórico. Sin embargo, el conocimiento histórico está conformado también por la lucha de clases, la ciencia se construye en la vida misma por actores que se sitúan y actúan en un contexto histórico social concreto, está ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres (Febvre, 1992).

Para Florescano:

cada vez que un movimiento social triunfa e impone su dominio político so-

bre el resto de la sociedad, su triunfo se vuelve la medida de lo histórico: domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado: define el qué recuperar del inmenso y variado pasado y el para qué de la recuperación... (1980: 93).

Así, tal recuperación más que científica, se vuelve fundamentalmente política, una apropiación selectiva e intencionada del pasado, adecuada a intereses presentes para plantear el futuro.

Con la Ilustración surge el interés por el comprender el sentido del desarrollo humano, sus mutaciones y variedades; el crecimiento y decadencia de pueblos y civilizaciones. En México -sostiene este autor- se presentaron diferentes interpretaciones del pasado de acuerdo a los contextos que se vivían. Es decir, el sentido de la historia cambiaba de acuerdo a los sectores e intereses de los grupos en el poder. Por ejemplo,

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

Fray Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante plantearon el pasado prehispánico como origen de la nacionalidad mexicana, con exclusión del colonial. Lucas Alamán, del partido conservador, vio en la herencia hispánica la base de la nación y sobre ella propuso construir el futuro de la república, sin la tradición indígena. Los liberales excluyeron el pasado prehispánico y colonial y trabajaron por una nación blanqueada e industrial, abogaron por la formación de un país fundado en una igualdad formal que contradecía la profunda desigualdad étnica, cultural, social y económica que dividía al país (particularmente en las regiones donde había una considerable presencia indígena como en Chiapas). Vieron en los países industriales de Europa y EEUU, el modelo de nación a seguir. La importancia de esas historias es observar, indagar, explicar lo que omiten y resaltan, lo que perciben y borran sus autores, los criterios usados para analizar los hechos, la forma como percibieron o desearon que se percibiera la temporalidad, la relación y la causalidad de los acontecimientos (Florescano, 1980).

Según Luis González (1980) existe la historia anticuaria y la historia crítica. Con la primera, nos dice, se consiguen gozos que están muy lejos de deparar la segunda. Ésta suscita acciones destructivas muy diferentes a las

que anima la historia que denomina reverencial, didáctica o autonombra científica, pues sostiene la idea de leer el presente y predecir las posibilidades de los sucesos reales. Para este autor, cada versión de la historia tiene provecho de acuerdo al fragmento de la realidad evocada. Los historiadores pueden asumir distintas modalidades utilitarias del conocimiento histórico. La vieja historia de hechos se mantiene viva, especialmente en el cine y en la televisión. Es de aceptación masiva, una droga muy gustada, a la manera de dormir al prójimo sin molestias. “Los que escriben a la manera de Herodoto nos ponen en trance turístico, son los contadores de historias” (González, 1980: 60).

A la historia crítica Luis González la llama conocimiento activo del pasado, pues se traduce en acción destructora. Denuncia los recursos de opresión de opulentos y gobernantes; en vez de legitimar la autoridad la socava; dibuja tiranos. Es una historia aguafiestas, un saber de liberación, no de dominio como la de bronce. Todos los revolucionarios del siglo XX han echado mano de ella en distintas formas, con diferentes lenguajes, en especial el cinematográfico.

Además de la historia anticuaria y la crítica, González agrega dos visiones más de la historia: la de bronce o historia pragmática, y la científica. La de bronce es la que Cicerón apodó “maestra de la vida”, Nietzsche la denominó reverencial y algunos otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmática-política, pragmático-ética, monumental o de bronce. Sus fundadores fueron Polibio y Plutarco. Este tipo de historia

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

La historia científica tuvo sus antecedentes en Tucídides, busca parecerse a las ciencias sistemáticas del hombre: la economía, la sociología, la ciencia política. En esta perspectiva se halla la historia cuantitativa, cuyo método trata de integrar los hechos “...estudiados en un sistema de cuentas interdependientes y extrae sus conclusiones en forma de agregados cuantitativos determinados íntegra y únicamente por los datos del sistema. En los círculos académicos de los países industrializados existe la devoción por esta historia” (González, 1980: 68).

Para Florescano al amparo de la falta de unidad en las bases epistemo-

lógicas y en los fines de la disciplina histórica han crecido por lo menos cuatro grandes corrientes de investigación que postulan diferentes para qué y por qué de la historia: positivismo, narrativa, mentalidades y marxismo que trataremos en otro inciso del presente capítulo, en cuanto se relaciona de manera especial con los tipos de enseñanza de la historia.

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

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

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

De esta idea pedagógica de la historia se pasó a la concepción centrada en el supuesto básico de que la historia posibilita la comprensión del presente y explica los orígenes del actual estado de cosas. Marc Bloch advierte sobre el peligro del mito de los orígenes (el ídolo de la tribu) de explicar lo más próximo por lo más lejano, convirtiendo en obsesión la búsqueda de los inicios, y aún cuando es necesario conocerlos para explicar la complejidad del presente, esta no se agota allí, pues se requiere reunir los elementos suficientes para explicar su organización actual (Bloch, 1995), es necesario avanzar en el más amplio conocimiento del proceso que condujo al mundo tal y como es hoy. Lucien Febvre define a la historia como una necesidad de la humanidad “...que experimenta cada grupo humano, en cada momento de su evolución, de buscar y dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo” (Peryra, 2005: 21). Remitirnos a un pasado dota al presente de una razón de existir, explica el presente. Un hecho deja de ser gratuito al conectarse con sus antecedentes. La historia es “el acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica” (Croce, citado en Villoro, 1980: 39).

El impacto del conocimiento histórico es disímil según la sociedad concreta en la que se vive, los sujetos actúan en uno u otro sentido según el esquema que la historia les ha conformado del movimiento de la sociedad. Los intereses hegemónicos inciden en el tipo de historia que plantean reproducir, el poder estatal invoca el pasado como fuente de sus privilegios (Pereyra, 2005). Y si Pierre Vilar (1974) se plantea las interrogantes sobre ¿cuál fue, cuál es el papel histórico de la historia como ideología? y ¿cuál es ya, cuál podría ser el papel de la historia como ciencia?, es un indicador sobre su preocupación acerca de la utilidad de la historia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación¹ (Vilar, 1974) Las tendencias apologeticas conforman parte de esta perspectiva².

El historiador tiene que partir de una realidad actual no de una situación imaginaria. Los acontecimientos contemporáneos dan la posibilidad de profundizar en el conocimiento del pasado y el investigador se involucra en la lectura del movimiento anterior, pero no se sostiene de ello que cada generación construye su verdad acerca del pasado, que toda historia es “contemporánea”, tesis del llamado presentismo. El pasado permite comprender el presente, el presente plantea las interrogantes que incitan a buscar el pasado, sostiene Luis Villoro y reafirma frente a la labor del investigador al examinar su presente: “...suele plantearle preguntas concretas... al interés general por conocer se añade un interés particular que depende de la situación concreta del historiador” (Villoro, 1980: 38-39), es decir, en la coyuntura histórica concreta.

La función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias: el saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social en permanente ebullición y, a la vez, los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura (Pereyra, 2005: 28).

La realidad histórica es una realidad inteligible, coherente y estructurada, susceptible por tanto de ser pensada, penetrada y explicada científica-

¹ Una ilustración de tal asunto la estamos viviendo hoy en día con las reformas estructurales y sus constantes usos de la historia inmediata para argumentar o justificar su certeza, como la energética y lo que realmente dijo o suscribió Lázaro Cárdenas en sus decretos de expropiación, como instrumentos de legitimidad de los cambios generados en la Constitución y las nuevas leyes.

² “La historia de México nace a partir de la conquista. Los primeros escritos responden a un hecho contemporáneo: el encuentro de dos civilizaciones; intentan manejarlo racionalmente para poder orientar la vida ante una situación tan desusada. De allí los diferentes tipos de historia con que nos encontramos” (Villoro, 1980: 41). Pone de ejemplo a los cronistas, los misioneros y a Bustamante, Zavala, Alamán.

mente. “La historia real modela el presente desde atrás, con toda la fuerza multiforme y prodigiosa de la totalidad de lo histórico” (Florescano, 1980: 105). Por ello el control del pasado incluye a las fuentes. Tarea del investigador de historia y del patrimonio cultural es la recuperación de ellas y del movimiento global del transcurrir histórico, la producción del conocimiento que cuestione las versiones ritualizadas del pasado, ampliar el campo temático anexando lo acaecido desde la perspectiva ideológica del bloque social dominado. La tarea sería entonces “hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia” (Carr, 1978: 26).

Pero si por un lado estuvo la actitud positivista de neutralidad, por el otro se respondió con criterios valorativos provenientes de lo moral, lo nacional o el partidismo. De hecho “...la historia moderna nació en el siglo XIX. Diseñada originalmente como un instrumento del nacionalismo europeo... Como un instrumento al servicio de la ideología nacionalista...” (Geary, citado en Pagès y González, 2010: 15)³. Sin embargo, el historiador no es un juez. La función de la historia no es juzgar; es comprender -y hacer comprender. Juzgar limita la capacidad de pensar históricamente (Pereyra, 2005). No se puede “comprender los hechos” más que por la vía de “pensarlo todo históricamente” (Vilar, 1997).

Entonces ¿para qué la historia? Responde Villoro:

...para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y permitirle al individuo asumir una actitud consciente ante ellos. Esa actitud puede ser positiva: la historia sirve, entonces, a la cohesión de la comunidad; es un pensamiento integrador; pero puede también ser crítica: la historia se convierte en pensamiento disruptivo. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio (Villoro, 1980: 41).

En el ¿para qué? de la historia, González sostiene que las cuatro maneras de abordar el pasado que menciona (anticuaria, crítica, de bronce y científica) son un poco ilusorias; pues las cuatro prometen más de lo que cumplen:

...la anticuaria no es siempre placentera; la crítica está lejos de poder destruir toda tradición injusta; la didáctica (o sea la de bronce) es mucho menos aleccionadora de lo que dicen los pedagogos, y la científica, por lo que parece, no

³ Traducción propia.

va a ser la lámpara de mano que nos permita caminar en la noche del futuro sin mayores tropiezos... ninguna de las cuatro historias se da en pureza en la vida real (González, 1980: 71).

Según González hay una tendencia general de los gobiernos actuales de influir en la forma de presentar el pasado "...con estímulos para las historias que legitimen su autoridad y con malas caras para los saberes históricos placenteros o desestabilizadores o sin segunda intención, sin otro propósito que el de saber y comunicar lo averiguado" (González, 1980: 74).

Las situaciones que llevan a los investigadores a hacer historia rebasan al individuo, plantean necesidades sociales colectivas, en las que participa un grupo, una clase, una nación, una localidad, una colectividad cualquiera. "No hay acción humana que no esté conectada con un todo" (Villoro, 1980: 43). La historia permite comprender lazos que lo unen a la comunidad. En el fondo, según este autor, está el interés por la condición y el destino de la especie humana, que se expresa en dos preguntas presupuestas siempre en cualquier historia: la de la condición humana y la del sentido. Interrogaciones que atienden a su ser, existencia, vivencia y significación.

La historia nos lleva a comprender, sostiene Villoro (1980), lo que agrupa, relaciona y pone en contacto entre sí a los hombres, haciendo trascender su aislamiento. Con ello, estaría respondiendo a la necesidad que tenemos de prestar significado a nuestra vida personal al ponerla en relación con la comunidad de los otros hombres. En ese trascender, su vida adquiere un nuevo sentido. La historia puede plantear a los individuos la posibilidad de trascender su vida personal en la vida de un grupo. Otorgándole un sentido a su existencia. De otra forma dicho la historia es una lucha contra el olvido. "El último móvil de la historia, su 'para qué' más profundo: dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad que la abarca y de la cual forma parte" (Villoro, 1980: 52).

Un lector neto y en confianza podría dar como respuesta más bien su verdad privada, su opción vital, su íntima aventura sensible: "...se hace historia para avanzar en la interpretación del mundo, para transformar la sociedad, para participar políticamente, para defender principios y causas sociales, para denunciar esto y mejorar aquello, y también porque es placentero hacerlo" (Blanco, 1980: 77). Este autor recuerda a Vico cuando señala que "la historia es obra de los hombres y no de dioses y destinos y que va prosperando hasta la pretensión de que los hombres pueden transformarla" (Vico, citado en Blanco, 1980: 78).

José Joaquín Blanco recoge el pensamiento de Michelet entorno al tra-

bajo placentero del historiador, en detrimento de la represión que sufre la historia a manos de gobiernos totalitarios hasta convertirla en mítica y falsa, contexto en el cual el historiador puede demostrar la mentira, presentar "... su interpretación contestataria contra la falsificación establecida de la realidad; puede construir una interpretación diferente, propia; oponerla a la interpretación canónica en vigor, aquella que excluye la historia de las clases oprimidas, de las minorías y de la disidencia..." (Blanco, 1980: 80-81).

La historia desde este punto de vista tendría que ver con esclarecer

...los textos sagrados del sistema, los datos fundamentales, las instituciones básicas, los mitos egregios. El historiador puede mostrar el artificio en que se entreveran las situaciones actuales, todo es explicable como hechos de artificio (esto es, como hechos formados por hombres de tal manera y con tales intereses), por tanto, perecedero, transformable, combatible. Vuelve inteligibles esos artificios, "arrebátándoles su prepotencia mítica para reducirlos a la dimensión humana, cosa de hombres combatible por hombres" (Blanco, 1980: 83-85).

Una significativa contribución al esclarecimiento del sentido de la historia y su enseñanza, surge desde el enfoque de la construcción de las identidades, generado especialmente en las últimas décadas por investigadores europeos, canadienses, anglos y brasileños. En ella se indaga y analiza la función que ha cumplido la enseñanza de la historia al servicio de la conformación de la identidad nacional y el estado nación, como proyectos emergentes de la modernidad de los grupos hegemónicos de poder instalados en cada país, para legitimar y reproducir su papel dominante (Pagés, 2011; Abud, 2013; Silva, 2013; Sandoval, 2010; Éthier, 2010; LowBeer, 2003).

4.3 Teorías y programas de investigación en el campo de la historia

Una revisión del camino seguido por la historiografía nos coloca en el perfil de situar las teorías clásicas y contemporáneas de la historia, que para nuestros fines es necesario delimitar por y en las posibilidades de reconocimiento de los sujetos y sus acciones, en un tiempo y espacios dados, dentro de las estructuras en que se desarrollan. Sólo tomaremos en cuenta aquellas teorías que definen paradigmas (Kuhn, 1995), plantean programas de investigación (Lakatos, 1989) y, de alguna manera, inciden en la enseñanza de la historia de acuerdo a la problemática regional planteada.

En el desarrollo de las posturas historiográficas existen diversos y variados enfoques, métodos, objetos y metas de investigación, sin embargo,

pueden señalarse algunos principios básicos, los cuales a partir de finales del siglo XIX estructuran, delimitan y precisan la disciplina de la historia conformando programas de investigación científica (Lakatos, 1989), caracterizados por estructuras de conocimiento que tienen una serie de preceptos internos bien definidos. El núcleo central propuesto está integrado por los supuestos fundamentales para su existencia o hipótesis teóricas muy generales (Lakatos, 1989), aunque también incluye las especificaciones necesarias que dan sentido a la estructura y son inalterables.

A mediados del siglo XX surgió la versión liberalizada del positivismo lógico establecido por Carnap y otros. El modelo ortodoxo de las ciencias naturales decayó. Los escritos de Popper, Kuhn, Toulmin, Hesse, Feyerabend y muchos otros rompieron exitosamente con las ideas que dominaban los modelos positivistas de la ciencia. En el caso de la historia es complicado hablar de ciencia o ley sin entrar a un prolongado debate, sin embargo, el principal obstáculo no es de orden metodológico, pues los métodos⁴ se han afinado en los últimos tiempos para hablar de un cierto tipo de ciencia (Corcuera, 1997). Más bien la dificultad proviene de la imposibilidad de homogeneizar el pensamiento de los investigadores o pretender que abandonen su subjetividad. Sin profundizar en todo ello, pueden considerarse los siguientes supuestos gnoseológicos generales en torno a su construcción:

- La historia está constituida por restos y vestigios del pasado que perviven en la actualidad.
- Esos residuos conforman el material sobre el que trabaja el historiador y con el cual construye su relato.
- Sólo puede hacerse historia y construir conocimiento histórico de lo que se conserven señales y vestigios.
- Los residuos materiales fueron fabricados por seres humanos, por lo cual el historiador emplea una metodología propia de las ciencias humanas.
- La verosimilitud de los relatos está dado por las pruebas disponibles y la coherencia del conocimiento acumulado.
- Todo acontecimiento humano está conectado o determinado por otro precedente; la cronología es un factor de evolución irreversible (Moradiellos, 1998).

⁴ El planteamiento de Bunge (2000) de que “un método es un *procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo*, sea material, sea conceptual” (34), en la construcción histórica no se puede establecer tan regular y repetiblemente, pues asume características particulares según sea el paradigma en que se ubique y la problemática a resolver.

En torno a este núcleo se desprenden distintos paradigmas. De ellos sólo comentaremos de manera sintética los de mayor relevancia para el análisis de la problemática planteada (de la enseñanza de la historia regional y del patrimonio cultural); aquellos que definen las tensiones entre estructura y acción propia de la conceptualización de la región; están presentes de alguna forma en las expresiones de los docentes de historia en Chiapas; trascienden y crean tensiones en la construcción de la enseñanza de la historia regional.

El largo proceso seguido en la edificación de la disciplina conlleva diversos momentos, etapas, tensiones y formas de concebir la historia, sus procesos, métodos, actores, relatos, desde Jenofonte, Tucídides y Herodoto hasta la escuela de los *Annales* y la historia posmoderna. Aquí solamente nos referiremos a la fase de la práctica del gremio profesional que emerge en el siglo XIX, y establece la diferencia cualitativa entre género literario y narrativo. Un primer paso consiste en revisar los tres paradigmas fundantes que definirían el camino de los debates en torno al quehacer histórico y repercutirían no sólo en el ámbito académico, sino también saldrían a la calle impactando con sus poderosas utopías la vida misma, al construir convocatorias políticas organizadas en función del futuro como proyecto (Arteaga B. , 1999). Me refiero al positivismo, el materialismo histórico y el historicismo. Posteriormente se comentarán brevemente las innovaciones y propuestas de la escuela de los *Annales* y las perspectivas de la historia social; para terminar sucintamente con algunos comentarios sobre la microhistoria y la historia regional.

Antecedente inmediato de esta etapa de la disciplina está representado por el concepto de historia planteado por Hegel de manera determinista: la idea universal –Razón y Voluntad de Dios- determina el curso de los hechos históricos y condiciona la historia del mundo (Xirau, 2000); es decir, la acción aparece subordinada a la estructura, en este caso de la idea absoluta. La razón es el motor de la historia, los sucesos humanos son el desarrollo de una actividad racional (Corcuera, 1997), por lo que la consecuencia necesaria de este racionalismo es la aprobación del hecho consumado: los vencedores siempre tienen la razón.

Una contribución importante en el siglo XVIII fue la concepción del tiempo como factor de evolución y progreso, planteado por filósofos ilustrados alemanes y franceses, que hizo posible la consideración de la cronología como cadena causal y evolutiva de cambios significativos e irreversibles en la actividad humana.

También fundamental en la conformación de la disciplina fue el refe-

ruido al campo de la historia, que no es, ni puede ser el concepto “pasado”, pues éste no existe, es tiempo finito, perfecto acabado e incognoscible (Moradiellos, 1998). “Esta ciencia tiene la necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos” (Bloch, 1995: 40). Según Collingwood (1952), la materia de conocimiento de la historia no es el pasado como tal, sino aquel pasado del que nos ha quedado alguna prueba y evidencia. De aquí la imposibilidad radical de conocer el pasado *como realmente sucedió* (Moradiellos, 1998: 33), según frase memorable de Leopoldo von Ranke (1795-1886). La influencia de este autor se manifiesta en la postura del investigador ante las fuentes y su papel en la determinación de la “verdad histórica”, que está en los documentos: “lo que realmente sucedió”. Postura que invita al sabio, al historiador, a desaparecer ante los hechos (Bloch, 1995).

El método de Ranke consistía en establecer normas precisas para reunir las fuentes, seleccionarlas según su autenticidad; analizar, interpretar y explicar el proceso. Para este autor, las personalidades notables mueven la historia. La acción está determinada por actores aislados. La percepción de lo particular la concibe como posibilidad de lo general. Entiende la filosofía como el camino de los conceptos generales y abstractos, la historia es el camino de lo particular y único, el historiador no puede tener ideas preconcebidas. Ranke se esforzó por comprender la naturaleza de la verdad y hacer inteligible la realidad (Corcuera, 1997).

Sin serlo, Ranke plantea los antecedentes metodológicos del positivismo aplicados a la historia, aunque el sentido de la vida no tenga nada en común. Una de las consecuencias de la llamada “revolución copernicana” (Kuhn, 1995) generada en la historia y relacionada con Ranke fue la de marginar la historia social y cultural (Burke, 2006). Resulta interesante explicar para Chiapas que uno de los tipos de historia generados aquí se acerque a este modelo, como la producida por el ex cronista de San Cristóbal de Las Casas, Profr. Prudencio Moscoso Pastrana.

El sentido de trascendencia y el componente filosófico de la historia de Ranke fueron sustituidos por la confianza en el progreso de la ciencia. La historiografía positivista se plantea construir leyes generales del devenir social. La búsqueda de la verdad y objetividad absoluta constituyen condiciones que determinan el tratamiento de los problemas y las herramientas que utilizan (Arteaga, 1999). Su preocupación se centra en, como diría Ranke, “sólo mostrar lo que realmente sucedió” (Moradiellos, 1998: 33). Ansiosos por consolidar su defensa de la historia como ciencia rindieron culto a los hechos. Primero averiguadlos, decían, luego deducid de ellos las conclusiones (Carr, 1978). Este culto los llevó a la tradición empírica donde

el historiador debe centrarse en recabar documentos, verificar y registrar los acontecimientos. Situación emparentada con el inductivismo ingenuo, relatado por Chalmers (1984).

El positivismo fue una de las manifestaciones de la idea de progreso, proveniente de Saint Simón y Augusto Comte, supuso una valoración del proceso seguido por la tendencia dominante. Accedió a la historia como método en el libro *Introducción a los estudios históricos*, de Langlois y Seignobos (1898). En él resalta la aseveración: donde no hay documentos no hay historia (heurística). Fue escrito para mostrar cómo transformar esa disciplina en una ciencia positiva no filosófica (Corcuera, 1997) No separaban su teoría positivista de las estrategias prácticas, del orden cronológico, la conciencia de la particularidad de los hechos, la búsqueda de la objetividad, la interpretación objetual y el ánimo por encontrar reglas. Centraban su atención en los hechos, no en la búsqueda de leyes, en este sentido, puede afirmarse, se acercaron más a Ranke que a Comte. Deseaban escribir la historia que nadie conociera, “las cosas sucedieron así”, una historia narrativa centrada en acontecimientos. La regularidad del mundo, la predictibilidad, la evolución natural y el progreso conforman los puntos neurálgicos de estos historiadores. Según Bloch (1995) a su maestro Seignobos un día se le escapó la frase: es muy útil hacerse preguntas, pero muy peligroso responderlas. Quedan fuera la paradoja, la contradicción y la violencia, así como la subjetividad y la regresión. Su confianza se centra en la racionalidad y la certeza (Arteaga, 1999). La ruptura epistemológica con la religión y los dogmas fue definitiva.

El historiador se trasladó de su taller a la universidad; su trabajo pasó de la crónica e interpretación a la historia oficial, de donde surgieron los héroes, las batallas, las biografías del poder, las conmemoraciones. También emergió la memoria, el imaginario y el lugar hegemónico de la clase gobernante. Muchos de ellos pasaron a compartir el poder. En México -durante el Porfiriato- estos positivistas constituyeron el grupo de los científicos, que gozó de ventajas a cambio de la elaboración racional a favor del gobernante y sus prácticas. La influencia de esta élite no terminó con la Revolución. Varios se exiliaron con Díaz, otros permanecieron y adquirieron nuevo peso institucional. Los revolucionarios no lograron desterrar a esta corriente. Hasta la fecha continúa en las aulas, academias, programas de investigación -especialmente locales y regionales-, libros de texto, *films*, documentales y en el infatigable calendario cívico escolar, alentado y reconstruido ahora por los profesores de educación básica y las escuelas Normales.

El marxismo constituye una filosofía materialista con propuesta teórico metodológica y convocatoria política. Desde la perspectiva de la producción, este enfoque propone resignificar la historia, intenta rebasar el empirismo descriptivo y el idealismo interpretativo, que dota al investigador del poder para superponerse a su objeto de estudio.

La construcción del materialismo y su expresión en la historia conllevó un proceso intelectual que recogió ideas anteriores a Marx, como las del materialismo de Ludwig Feuerbach (Engels, 1971) y las de historiadores franceses del siglo XVIII, de quienes toma la idea de la lucha de clases como motor de la historia. Esta teoría plantea que las relaciones sociales están determinadas por la estructura económica de la sociedad; los modos de producción constituyen la base nuclear. Aspira a conocer la realidad como totalidad compleja. Sus propuestas metodológicas para aprehender los fenómenos sociales en su historicidad se hallan desarrolladas en el conjunto de sus obras, particularmente en *El 18 Brumario* y *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*, donde aborda el estudio de las coyunturas de corto alcance con una mirada económica, política, social, ideológica y cultural, en un complejo contradictorio y multideterminado (Arteaga B., 1999).

Para algunos, en la obra marxista puede advertirse el desarrollo, por un lado, del acento crítico-descriptivo, en el carácter material de las estructuras productivas y la dialéctica entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas (determinismo económico) y, por otro, el carácter activo de los agentes sociales, de la lucha de clases (Moradiellos, 1998).

Esta teoría y su influencia en la enseñanza de la historia en educación básica en Chiapas, puede suponerse a través del impacto de los movimientos sociales de los 80, particularmente del magisterio, las movilizaciones campesinas y la formación dogmática exógena de las normales, especialmente Mactumactzá. Sus posibles propuestas académicas, implicaciones didácticas y consecuencias educativas, no han constituido una problemática a estudiarse con sistematicidad histórica hasta hoy. El estudio de las acciones sociales y redes creadas de estos actores en su contexto y su encañamiento institucional en las fases posteriores a los movimientos, podría colaborar a la comprensión de estos fenómenos sociales de rango “intermedio” o “meso” (Molina, 2005).

El historicismo al igual que el marxismo nace como reacción al positivismo. Su réplica se ubica en el campo historiográfico y desde él plantea resolverse. Para esta perspectiva es el historiador y no los hechos la clave de la construcción histórica, pues él construye los hechos, los selecciona, los ordena e interpreta. El peso que se atribuye al sujeto como resignificador de

los hechos revierte la postura epistemológica del positivismo. Reconoce el carácter científico de la historia, no acepta el relativismo ni el subjetivismo, propone una resolución dialéctica e interactuante entre sujeto y objeto, que de forma equilibrada verifique en fuentes confiables y directas. La historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Carr, 1978: 40). Autores como Collinwood sostienen que la filosofía de la historia no se ocupa del pasado en sí ni de la opinión que de él se forma el historiador sino de las dos cosas relacionadas entre sí (Arteaga, 1999).

A la historia–documento contraponen una historia viva, presente, con valores, ideas y pasiones. En ella confluyen la lógica, la racionalidad, los motivos profundos, internos e inconscientes, que adquieren significado a través de la interacción simbólica, la moral y los sentimientos. No acepta leyes y regularidades, sino paradojas, dudas, contradicciones. Hay una renuncia a la Historia Universal y se concentra en la filosofía de la historia (Benedetto Croce). Este paradigma reconoce el papel del hombre en sociedad, como constructor de procesos históricos. Abre la posibilidad de la lectura del pasado donde tienen espacio los valores, el lenguaje, la cultura, las fuerzas sociales y las mentalidades.

La escuela de los *Annales* surge hacia finales de la década de los 30, cuando una severa crisis financiera atraviesa el mundo capitalista con sus secuelas de desempleo y paros forzosos; se pone en duda la idea de progreso material y de acumulación continua del capital. Esta crisis mueve a reconsiderar lo económico y social. Burke (2006) señala la sucesión de tres generaciones de la escuela a partir de 1920. Son los años de entreguerras donde la paz no parece vislumbrarse. Después de la primera guerra existe un panorama de violencia a la cual llegan los países por encima de los límites de los estados nacionales. El eurocentrismo se disuelve ante la necesidad de dialogar con los colonizados (Arteaga, 1999).

En la escuela francesa, el historiador niega el carácter narrativo de la historia, identificada con la filosofía de la historia de estilo hegeliano. Consideran que la fuerza está en el oficio del historiador. Hay un desplazamiento del objeto de la historia: el individuo ya no es el agente, sino el sitio principal ha sido ocupado por el hecho social en su totalidad. El *acontecimiento* pierde su importancia y la *duración histórica* se desplaza hacia las estructuras de tiempo largo. Karl Lamprecht (1856-1915) cuestiona a los historiadores académicos por no dar respuestas a las demandas de la sociedad moderna, propone la alternativa de la *historia total*, que abarcará todas las acciones humanas (Corcuera, 1997).

Los fundadores de la Escuela de los *Annales* cuestionan lo instituido y plantean otros derroteros en espacios más amplios que la sola disciplina. Emerge la intención y experiencia de la interdisciplinariedad (Burke, 2006). Se indaga en los espacios de reflexión de la psicología, antropología, lingüística, sociología y la geografía. En este último campo se crean programas de investigación que focalizan la región y la localidad como espacios posibles para el oficio de historiador (Arteaga B., 1999). Esta propuesta rompe con el positivismo y recobra algunas categorías del marxismo como la lucha y el conflicto, la propuesta de totalidad y la crítica. Tiene nexos más cercanos con el historicismo. No obstante, la escuela establece su propio programa de investigación. Bloch mismo reconoce que su libro tiene algo de programa (Bloch, 1995: 20). La revista y la universidad conforman sus espacios institucionalizados de creación, desarrollo y difusión. Debaten teóricamente con el historicismo y el marxismo, pero no hay ruptura, asumen un poder que agrega simpatías e investigadores, como Pierre Vilar. Proponen la *nueva historia* que planteará una revolución historiográfica en torno a: el tiempo histórico; la historia total que involucra a la economía (apoyada en la estadística); la demografía; la cultura con la construcción de mentalidades e imaginarios colectivos; la geografía, sus paisajes y cambios. La historia debía construirse desde la totalidad de lo social (Salazar, 1998).

Ahora son los grupos sociales los que producen prácticas colectivas, significativas, simbólicas, representaciones inconscientes. Las interacciones colectivas crean y transforman ideas. Las mentalidades implican la aproximación a un tiempo largo con sus ciclos y ritmos. La historia se alimentará de la vida cotidiana. Los mitos, ritos, iconografía son medios para acceder al conocimiento. Pero la segunda guerra mundial interrumpió el proceso.

Lucien Febvre (1878-1956) se preocupó por la influencia que ejerce el medio físico, o medio geográfico sobre el destino humano, rechazó cualquier determinismo, reflexionó sobre las mentalidades colectivas; consideró que la historia es la clave para comprender la propia vida. Se sumergió en la historia de las ideas. Difirió de Marx al describir la lucha entre dos grupos sólo como conflicto económico cuando era también de ideas y sentimientos (Burke, 2006).

El editorial del primer número de los *Annales* planteó entre sus objetivos: promover la unión de las ciencias humanas; rechazar la especialización; favorecer los trabajos multidisciplinarios; pasar del debate teórico a las realizaciones prácticas y concretas; a los trabajos colectivos sobre temas de historia contemporánea. Rechaza la historia como registro (Corcuera, 1997).

Para March Block (1886-1944), la historia es orientada por un problema y la región dependía de él (Burke, 2006); reafirma la necesidad de centrar el estudio de una sociedad en uno de sus problemas precisos (Bloch, 1995); tiene conciencia de los beneficios del trabajo interdisciplinario; mantiene una actitud abierta frente a las innovaciones intelectuales; tiene curiosidad por las mentalidades y la sociología histórica de la religión. Observa en el análisis del paisaje, la lentitud de cambios en costumbres y huellas dejadas sin testimonios escritos, la larga duración del tiempo y la superficialidad del acontecimiento (Moradiellos, 1998). Considera un enfoque de largo plazo. Metodológicamente asume estudios comparativos; de las mentalidades; lingüísticos; de la vida material (arqueología de lo cotidiano). Establece la influencia de la acción sobre la estructura. Considera ideas, sentimientos y necesidades materiales: liga la estructura social a la económica (Corcuera, 1997). Recurre al método regresivo, de leer la historia hacia atrás, desde lo conocido a lo desconocido (Burke, 2006).

Fernand Braudel (1902-1985), establece un diálogo novedoso entre geografía e historia. Plantea la unidad de las ciencias humanas, pues, sostiene, “son estudiadas por especialistas, como patrias particulares al amparo de sólidas fronteras” (Braudel, 1989: 183). Tiene un enfoque interdisciplinario, investiga en el área de las ciencias sociales. Arma su libro en función de las duraciones y da coherencia al conjunto por medio de estructuras. Sistematiza el modelo ecológico-demográfico o paradigma estructural geo-histórico (Moradiellos, 1998). Descompone la historia en tres planos: tiempo geográfico, tiempo social y tiempo individual (estudia los acontecimientos, la política y los hombres). Cada una de las partes es en sí un intento de explicar el conjunto. No cree en los grandes destinos. Insiste en la limitada significación de los hechos y en la muy relativa libertad de las acciones individuales (Burke, 2006). El pasado se incrusta en el presente. Ejemplifica la historia global. Encuentra la manera de *historizar* ciertos temas del campo de la antropología.

Emplea el término estructura como historiador y no a la manera de la antropología estructuralista desarrollada por Claude Levi Strauss. Recupera costumbres, técnicas u objetos relacionados con la vida, que le permiten elaborar su teoría de la civilización material. Describe y define las estructuras desde la óptica del historiador, la estructura no existe en singular; existen las estructuras, que son fenómenos geográficos, ecológicos, técnicos, económicos, sociales, políticos, culturales, psicológicos, que permanecen constantes durante un largo periodo o que no evolucionan sino de una manera casi imperceptible. Su enfoque de historia cultural dio paso al empleo del método estadístico o serial (Burke, 2006)

Sobre las estructuras -un modelo integrado-, Claude Lévi-Strauss (1908) afirmó que la historia “le erizaba los cabellos” por dar prioridad al acontecimiento y afirmar el progreso inevitable del pensamiento. En el campo de la historia, la pasión por el estructuralismo fue absoluta; aunque encontró resistencia entre los defensores de la libertad del sujeto y del carácter impredecible de los acontecimientos, pues no le importaba tanto la conducta individual como el sistema que condiciona la conducta (Xirau, 2000).

Para hablar de historia Strauss toma el punto de vista antropológico, ciencia de las organizaciones y de las representaciones sociales, y estudia más la estructura que la génesis y se preocupa más por los resultados que por el devenir; puede interpretar el impacto del *acontecimiento* sobre las sociedades (Corcuera, 1997).

La antropología plantea una triple diversidad: en el tiempo, el espacio y en el espacio-tiempo. Tiene analogías con la historia pues ambas estudian otras sociedades; son ciencias de la diversidad. Pero la historia sólo estudia la diversidad en el tiempo afirma Strauss. Está en contra del etnocentrismo y el falso evolucionismo, pues considera que la humanidad se desenvuelve a través de modos diversificados de sociedades y civilizaciones. El concepto de desigualdad o diversidad de las culturas humanas le sirve para exponer una *visión térmica* de la historia: el progreso no es necesario ni continuo, sino que procede a saltos y varía de dirección. Algunas sociedades son acumulativas en sus adquisiciones técnicas e intelectuales (sociedades calientes) otras no (sociedades frías). Las primeras son estacionarias (igualitarias), las segundas están impulsadas por la energía de la diferenciación social (Corcuera, 1997).

El estructuralismo aplicado a la historia hizo suyas las demandas de la etnología, la lingüística y la semiótica, con la intención de alcanzar la comprensión profunda del pasado, pues cada sociedad tiene en sí una relación lógica de coherencia: una estructura. Michel Foucault utiliza y rompe las estructuras desde dentro, para dar cuenta del pasado.

Desde los años 50 se dieron, a la par de las grandes corrientes señaladas, nuevos presupuestos y métodos que revaloraron la historia política y de la diplomacia, especialmente a la luz de otras disciplinas, superando las historias bélicas, de las élites y las cortes. Así emergió entre otras la historia de la “cultura popular” con la obra de Carlo Ginzburg (1976) que marcó un hito en la historiografía contemporánea. También las obras producidas en el llamado Tercer Mundo, produjeron la innovación metodológica de la historia oral y sus fuentes: el relato oral, el testimonio, los cuentos, leyendas y genealogías conservadas en los pueblos. Hubo un mayor acercamiento a

los recursos de la antropología. La dimensión sufrió un traslado de la macro a la microhistoria; del estudio de las estructuras y procesos globales pasó a una perspectiva centrada en el actor individual, sus acciones y concepciones simbólicas (Moradiellos, 1998).

A partir de 1968, con la publicación de *Pueblo en vilo. Historia de San José de Gracia*, Luis González generó la microhistoria y se habló de historia total, en el sentido de incluir el conocimiento de la economía, demografía, cultura, las relaciones sociales, ideas, organización política y situación internacional en la construcción de la historia regional (Martínez Assad, 1992). El proceso implicó la formación en la nueva historia, que venía de Europa, así como metodología y procedimientos técnicos para construir esa propuesta. Avanzó la recuperación y sistematización de archivos. Pero especialmente se produjeron estudios científico históricos que veían en las regiones una fuente inagotable para conocer al país en su diversidad e historicidad, que entraba en contradicción con el esquema centralista (Martínez Assad, 2006).

Los debates teóricos en la construcción de la disciplina dieron paso a programas de investigación nuevos para resolver problemas emergentes de una sociedad dinámica, cuyos significados de tiempo y espacio se modifican permanentemente creando tensiones entre el accionar y la estructura que la conforma. Muchos de los paradigmas clásicos subsisten como planteamientos formales del pensar, elaborar y actuar la historia hoy, con las correspondientes determinaciones en el imaginario y relaciones de los sujetos.

Considero de acuerdo con la Dra. Belinda Arteaga que el debate historiográfico actual gira en torno a algunos puntos principales:

- La validez científica de la historia;
- La identificación del objeto;
- El papel de la teoría en la construcción del objeto y la definición del problema;
- El diálogo con las fuentes primarias y la verificación de las hipótesis;
- La construcción de nuevos conocimientos históricos, las comunidades científicas y su validación;
- Las tensiones y determinaciones entre la estructura y el accionamiento de los actores.

Por otro lado, las cuestiones centrales en el proceso de construcción historiografía serían:

- Historia ¿para qué?
- El sentido de la historia.
- La objetividad.
- El tiempo histórico: procesos, acontecimientos, tiempos y escenarios.
- Los protagonistas: sujetos, actores, personajes. La historia del poder o la historia desde abajo.
- Los procesos, acontecimientos, datos y relatos (Arteaga, 2009).

El surgimiento de la escuela de los *Annales* y otras propuestas historiográficas, como las de la microhistoria, la historia regional, la biografía, adquieren una relevancia y tendencia al uso de nuevos métodos e instrumentos, soportados por teorías que devienen de diferentes disciplinas sociales, y hacen ver la necesidad de un trabajo que tienda a lo interdisciplinario, a partir de la resolución de un problema histórico regional, sin pérdida de la mirada global. Se reafirma el carácter cultural, junto a lo económico, político, social y psicológico, en el tratamiento y proceso de la construcción histórica.

Hay nuevas corrientes en la investigación de la historia de la educación en México. Pueden verse dos grandes líneas hoy: la de la historia educativa, con propuestas emergentes: género, vida cotidiana, biografía y nuevos métodos y técnicas. Y la de la enseñanza de la historia, centrada en los sujetos de la acción educativa, la construcción conceptual, los fines y los medios, los imaginarios y representaciones. Esta alternativa recurre a diversos métodos, técnicas e instrumentos. Su encuadramiento dependerá de la realidad a abordar y el paradigma desde donde se mira esa realidad. Es a esta última línea se adscribe el presente trabajo.

4.4 Patrimonio cultural. Conceptos y problemáticas

4.4.1. La cultura

Hasta hace poco se hablaba de la cultura estableciendo un corte entre la alta y la baja cultura. La primera de ellas producto de la educación, las bellas artes, la ciencia, la técnica y tecnología, concepción que permitió se tratara a la cultura occidental como la única posible y marginara cualquier otra visión como bárbara, incivilizada o subdesarrollada. En el mejor de los casos se planteó a la otra cultura como popular, la cual expresaba los sentimientos, tradiciones y habilidades del resto de la población, que era

la inmensa mayoría de las clases subalternas. Es decir, se establecía una distinción entre personas “cultas” e “incultas”, pueblos “cultos” e “incultos”. Cfr. (Bonfil, 1997), (Florescano, 1997).

La cultura de esta manera expresada se convertía así en patrimonio de unos cuantos. El hombre común debía “elevarse” a la cultura y en la promoción y difusión de la cultura se pensaba en “llevar la cultura al pueblo”. Ya Bonfil (1991), alertó sobre este sentido de la cultura, pues, así entendida no resultaba patrimonio común, ni tenía nada que ver con la vida cotidiana, con el hacer que ocupa día tras día a la mayoría de la población.

Pero esta forma de entender la cultura tenía antecedentes más lejanos. Parecía provenir de la implantación de la cultura occidental española sobre la indígena mesoamericana. Tal que la última parecía haber desaparecido o más bien ocultado, para que apareciera el otro pero en una simbiosis que delimitó la llamada raza mestiza y luego se utilizó el término sincretismo.

Según Gustavo Esteva (2004) toda “cultura” tiene algunos aspectos externos o manifiestos que son enteramente visibles: las costumbres cotidianas, la lengua, las artes, la comida, la habitación los comportamientos de un grupo. Pero también tiene algunos aspectos estructurales, en parte visibles y en parte invisibles, que alguien que no sea del lugar podrá detectar después de una estancia más prolongada. Es decir, que existen elementos en toda cultura más profundos que determinan los aspectos morfológicos o estructurales, aquellos que Gustavo esteva denomina “plano del mito, de la cosmovisión, de la fuente del sentido, del horizonte de inteligibilidad, de lo que a veces llamamos espiritualidad o raíz del conocimiento” (Esteva, 2004: 63).

Así planteado el término, su determinación se amplía, por lo cual algunas instituciones públicas asumen para su ejercicio un concepto extenso, como en el programa de cultura planteado por el CONECULTA-Chiapas (2000) –llamado Hacia una política cultural integral-, el cual sostuvo que

...la cultura es la vida misma y es su atributo sustantivo y primigenio: su ejercicio, su confrontación con todo lo otro que es el universo diferente que nos rodea y su crecimiento natural y obligado que deriva de esa confrontación que en su forma más pura siempre es el diálogo (CONECULTA-Chiapas, 2000: 12).

De esta manera podemos decir que los pueblos son la fuente originaria de toda cultura y del conocimiento (Rivas, noviembre 2002). Es decir que todos los pueblos tienen cultura, poseen y manejan un acervo de maneras de entender y hacer las cosas (la vida) según un esquema que les otorga

un sentido y un significado particulares que son compartidos por los actores sociales. Según esto, el patrimonio cultural no estaría restringido a los rastros materiales del pasado, sino que abarcarían también costumbres, conocimientos, sistemas de significado, habilidades y formas de expresión simbólica actuales que corresponden a esferas diferentes de la cultura.

En México existen diversos patrimonios culturales, es decir diversos conjuntos de bienes culturales tangibles e intangibles que tienen significado coherente dentro de sistemas de significación y valoración que son propios de los diferentes grupos sociales que integran la sociedad mexicana y que poseen una cultura distintiva. Las relaciones sociales entre esos diversos grupos no son relaciones simétricas, de igual a igual, sino relaciones asimétricas de dominación/subordinación, como resultado de una historia colonial que impuso una cultura (la de los colonizadores) como la única legítima (Bonfil, 1991: 47).

Entonces la cultura expresa a una comunidad, da sentido a su vida y asegura el cumplimiento de sus acciones si esa comunidad tiene la capacidad de determinar sus metas, elegir sus valores prioritarios, fija sus preferencias y se determina por ellas. Y puede tener la capacidad de autodeterminación sin coacción ni violencia (Villoro, 1993).

Sobre lo mismo la UNESCO expresa que "...la cultura no se reduce a un papel instrumental para alcanzar fines, sino que constituye la base social de los fines mismos, adquiere un papel constructivo y creativo; es una forma de vida y conforma el principio del desarrollo"(UNESCO, 1997: 19).

Todo producto humano constituye un evento cultural, es siempre algo nuevo y cambiante, que no sólo expresa al hombre, sino que lo construye, le proporciona una nueva concepción del mundo, una forma de ser y estar en él. Todos los hombres, en un sentido amplio, son creadores de cultura en cuanto pertenecen a un grupo social. La cultura vincula a los pueblos, grupos y personas y define sus relaciones con la naturaleza y sus contextos. Todas las formas de desarrollo en el sentido de realización humana, están determinadas por factores culturales.

Puede decirse que la cultura genera, conserva, enriquece y sintetiza la experiencia colectiva de los pueblos, acumulada a lo largo de su historia; es en este sentido, memoria colectiva transmitida como herencia social a las nuevas generaciones, capacitando, mediante su apropiación, a los individuos para integrarse como miembros de la comunidad, de una manera crítica y dinámica. La cultura de un pueblo o de un país, de un siglo o de una era, significa la totalidad de las obras creadas por los pueblos y esto es la forma histórica social.

La memoria humana, como una de las formas de superar lo precede-ro, no es sólo capacidad de acumular y recordar, es decir, de actualizar las ideas, las impresiones y los sentimientos que permanecen semi olvidados o subconscientes, sino que es también estructura activa y organización de la conciencia del hombre. La cultura como producto de la actividad creativa del hombre se despliega en diversos ámbitos y modalidades al reproducir, cuestionar y redefinir los valores sociales. Reproduce en sus formas las condiciones, estructura y contradicciones sociales: las formas del arte son expresiones de la sociedad en los seres humanos individuales y manifiestan la memoria de una historia colectiva. La cultura es un fenómeno que se articula con las relaciones sociales de producción en un momento y tiempo dados. Por ello, es siempre una cuestión política.

La historia social y cultural de una nación es su pasado, su presente y futuro. Es lo que nos integra, comunica, identifica y proyecta. Pero también es el acceso a la modernidad, la creación, la técnica, el talento, la imaginación y la memoria de otros hombres y otros pueblos, porque es en la cultura donde residen y fomentan los elementos que aseguran la continuidad del desarrollo de la sociedad.

La búsqueda del desarrollo económico ignoró el desarrollo de la personalidad del ser humano, que está en el centro mismo de todo proyecto educativo. Al final del siglo XX se promueven sendos documentos de análisis educativo que promoverán la reflexión sobre la necesidad del cambio educativo.⁵

...la educación no puede disociarse de la cultura, de la cual es el instrumento por excelencia de difusión y renovación... (la educación) debe informar, brindar a los jóvenes conocimientos prácticos, pero también debe formar, permitir que den un sentido a sus actos para orientarlos hacia objetivos humanamente deseables y gratificantes... Los niños tienen necesidad de que su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación... La educación debe adaptarse a los fines y a los medios, a los estudiantes y profesores. ...Puede desempeñar, además, un importante papel en la transmisión del patrimonio intangible de las culturas y de sus valores éticos... (UNESCO, 1997: 197-200).

De acuerdo con Gutiérrez (2007) la cultura es un medio, un punto de vista, un sistema simbólico a través del cual la gente va ordenando su experiencia: la(s) identidad(es) son necesarias considerarlas como un fenómeno cultural.

⁵ Por ejemplo La educación encierra un tesoro (Delors, 1996) y Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 1999).

4.4.2 Identidad cultural y diversidad cultural

Por muchos años las políticas educativas y culturales en México trataron de integrar, occidentalizar, civilizar, homogeneizar la cultura, la lengua, el pensar. Rechazaron la identidad del mexicano referida a su pasado milenario y buscaron reafirmar una cultura nueva, occidental, moderna. Cuestión que conllevó una dualidad inconsciente, una superposición de rostros: el del indígena y el del mexicano occidental.

En México tal dicotomía cultural tuvo toda una trayectoria de caracterización desde Octavio Paz en 1950, cuando hace referencia a la máscara del mexicano o dualidad de identidad, y sus manifestaciones más evidentes al querer representar al otro que no es, y oscurecer su verdadera identidad. Señala cómo la doble influencia indígena y española se conjuga en nuestra predilección por la ceremonia, las fórmulas y el orden.

Quizá el disimulo nació durante la Colonia. Indios y mestizos tenían, como en el poema de Reyes, que cantar quedo, pues “entre dientes mal se oyen las palabras de rebelión”. El mundo colonial ha desaparecido, pero no el temor, la desconfianza y el recelo. Y ahora no solamente disimulamos nuestra cólera sino nuestra ternura. Y disimulamos. Nos disimulamos con tal ahínco que casi no existimos. (Paz, 1992: 16).

Hoy reconocemos que la identidad cultural representa la conciencia colectiva de un grupo, respecto de la cual cada uno extrae, espontáneamente, determinados comportamientos y actitudes que todos consideran significativos. Es el lugar en el que cobra vida la cultura como subjetividad, en donde la colectividad se piensa sujeto, en su inteligencia y conducta. La identidad cultural es un tipo de relación que se tiene o se establece con otras culturas o formas de cultura. El término identidad cultural indica inquestionablemente un concepto relacional. Sobre todo pensando hoy en las múltiples manifestaciones de la diversidad cultural actual, los procesos migratorios, el encuentro multicultural en las aulas y en los diferentes escenarios de la vida diaria.

Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le da una identidad particular. No se puede considerar que alguna de ellas sea la única identidad de la persona o su categoría singular de pertenencia. Dadas nuestras inevitables identidades plurales, tenemos que decidir acerca de la importancia relativa de nuestras diferentes asociaciones y filiações en cada contexto particular (Sen, 2007: 11).

Mantenerse en la indiferencia es sólo posible para un pensamiento

que no le interesa el obrar. Desde esta actitud errante, se privilegia lo fragmentario y la falsa autonomía, condiciones sobre las cuales es muy fácil encontrar testimonio en la actualidad. Por el contrario, reencontrar el sentido de la experiencia de pertenecer a una comunidad en un mundo colonizado, sabiendo que los sistemas de exclusión son tan fuertes que han llegado a erosionar las bases mismas de la cultura, resulta una construcción posible con base en la inclusión de diferencia y la armonía.

Esto es así en la medida que la dinámica de la auto-definición cultural implica un continuo contacto entre culturas. Esas relaciones nunca son de igualdad, dado que no se manifiestan de manera aislada. Para Gutiérrez, actualmente “se toma conciencia de que la(s) identidad(es) como toda construcción societal es ante todo un término en constante actualización, reflejando la movilidad de épocas, de pensamientos, de concepciones, y en ningún momento representando un aspecto fijo e inmóvil (Gutiérrez, 2007: 4). Para este autor resulta significativo que la identidad sea comprendida como un proceso en conformación continua, lo cual “hace loable el diálogo entre disciplinas y corrientes que reflexionan” sobre esa construcción y su impacto en la interacción social, de al manera que las identidades empiezan a no concebirse como una sustancia, un atributo inmutable de undividuos y colectividades.

Así, el concepto identidad “...se refiere al conjunto de cualidades que los individuos resignifican como propias. Dichas representaciones tienen un ámbito individual y social en permanente interacción y movimiento temporal” (Henríquez, 2010: 222). Esta perspectiva difiere de otras que rescatan los elementos de permanencia en las identidades a lo largo del tiempo enfatizando la vigencia de la tradición sobre la del cambio. Posición esta última estimulada en México desde el aula basada en la historia oficial, el folklor y el nacionalismo.

En este contexto habrá de reflexionar sobre la influencia de la enseñanza de la historia en la conformación de las identidades nacionales y la construcción del estado nación, propio del proyecto dominante y hegemónico liberal y neoliberal en México. Desde este punto de vista, el proyecto nacional ha extinguido la pluralidad de identidades.

En México el Estado ha sido el promotor de la construcción la identidad “desde arriba” monolítica que a su vez ha ocultado la vasta diversidad cultural existente en México (que uno de los países con mayor diversidad del mundo) como consecuencia social del encuentro entre la cultura mesoamericana y la europea hace cinco siglos... la identidad oficial mexicana se ha elaborado

sobre estereotipos históricamente contruidos desde las primeras crónicas... Esta afirmación se ha visto reconfigurada en los últimos años del siglo XX luego de la insurrección zapatista y el fenómeno migratorio hacia los EE.UU.. (Doncil) citado por (Henriquez, 2010).

Aquí se entenderá que la identidad es unidad cultural dinámica, significativa de la diversidad cultural y social de expresiones y manifestaciones propias y de reconocimiento del otro, en permanente actualización. De ahí que la identidad se constituya de procesos, modos y formas culturales. Por ello, el tratamiento de la dimensión identitaria de la educación implica la cosmovisión integral, de los diferentes ámbitos de resolución social, natural y cultural del fenómeno, donde las relaciones del pasado y del presente se resumen en las culturas

El concepto de identidad cultural supone la caracterización del término cultura. Bonfil, quien toma en cuenta una de las posibles propuestas elaborada por la antropología, la plantea como

...el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, formas de comunicación y organización sociales, y bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes. ...Todos los pueblos, todas las sociedades y todos los grupos humanos tienen cultura... (Bonfil, 1991: 119-120).

La realidad cultural es dinámica y extremadamente cambiante, desde la variedad de los agentes implicados, la heterogeneidad de los territorios, o la diversidad competencial de las instituciones, a las diferentes manifestaciones culturales, todos esos elementos propician un sector complejo de difícil análisis.

La identidad cultural actual, particularmente en espacios multiculturales de larga tradición, como México y Chiapas, se redefine en su alcance y perspectiva, y se ubica, relaciona y autodefine en el ámbito de la diversidad cultural. Tema contemporáneo a debate y caracterización, en continuo proceso, necesario y útil para considerar su lugar en la crítica a las identidades homogéneas, impositivas y unidireccionales, especialmente cuando se habla de identidad nacional, que hoy, en México, sólo puede ser entendida en la pluriculturalidad y diversidad. Pero más aún

...somos *diversamente diferentes*. La esperanza de que reine la armonía en el mundo actual reside, en gran medida, en una mayor comprensión de las pluralidades de la identidad humana y en el reconocimiento de que dichas iden-

tidades se superponen y actúan en contra de una separación estricta a lo largo de una única línea rígida de división impenetrable (Sen, 2007: 12).

En el ámbito educativo, la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o disímiles. El tratamiento a la dimensión identitaria de la educación implica la cosmovisión integral de los diferentes ámbitos de resolución social, natural y cultural del fenómeno, donde las relaciones del pasado y del presente se resumen en las culturas.

De acuerdo con Bonfil (1991) la cultura nacional resulta ser una construcción artificial, un proyecto, un anhelo imposible, o, cuando mucho, es sólo la cultura de la que participa un grupo minoritario de la población mexicana. Incluso, desde otro ámbito, no es posible pensar una cultura nacional única, sino en la medida que México sea política y económicamente una sociedad autónoma y justa. Si no lo es, reflejará, inevitablemente, la concepción del mundo de los países y las clases dominantes. México y Chiapas no se identifican con una sola cultura, residiendo en ello su fortaleza y esperanzadora unidad, posible de definir en una ética para la vida, la equidad, pluralidad y respeto a la diferencia.

En la situación actual del capitalismo globalizado emerge la cultura del consumo provocando la homogeneización del pensamiento más que la diversidad, la cultura capitalista y sus artefactos se convierten en comodidades, su función es entretener, divertir, reducir la conciencia a un estado de pasividad total. Cfr. (Sartori, 1998).

Diversas instituciones se han planteado resolver, en su fase inicial, parte de lo que puede corresponder a la sensibilización y reconocimiento de aptitudes, en un mundo poco asequible a las manifestaciones artísticas. Especialmente ante el mundo globalizado que vivimos y produce los *homo videns*, considerados por Sartori (1998) o la perspectiva mediática de los jóvenes posmodernos: “la etapa de la imposición “mass mediática”: (donde) actualmente todo transcurre en un perpetuo fluir, en el vértigo del zapping, en la discontinuidad video clip, en la ruptura de la sistematicidad, del discurso hilado. Primacía de la imagen por sobre la letra, de lo imaginario sobre lo simbólico, de la multiplicidad de estímulos por sobre la posibilidad de elaborarlos o discriminarlos. El estilo Light. Cfr. (Follari, 1996; Brey, 2011).

No se trata sólo de observar el contexto inmediato escolar que rodea al actor-alumno, sino atender a sus condiciones socioculturales, hallar una respuesta a sus interrogantes, y contemplar a la escuela misma en ese con-

texto. La problemática pluricultural regional le imprime a nuestra investigación un carácter específico, pues en el caso de las secundarias de SCLC los alumnos tienen características pluriculturales muy propias del desarrollo seguido en la región de los Altos.

Resulta paradójico que mientras el Plan de Estudios 1999 para educación normal en secundarias, delinea un perfil de egreso de los docentes en torno a las habilidades intelectuales específicas para adaptarse al desarrollo y características culturales de sus alumnos y que “adquieran la capacidad de aprecio y respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica, como un componente valioso de la nacionalidad, y acepte que dicha diversidad estará presente en su labor docente” (SEP, 1999: 12), por otro lado el Mapa Curricular de Normales para futuros profesores en educación secundaria, no comprende el estudio y acercamiento a la diversidad cultural de la región, ni al patrimonio cultural. Asimismo, el contenido de los programas de las materias especialmente de Historia, no consideran el asunto, pues su carácter es otro: el de la docencia en la especialidad.

Los resultados saltan a la vista con cada nueva generación de jóvenes profesores integrados a la vida docente, especialmente en educación secundaria. La poca o nula relación durante su formación con actividades que desarrollen la sensibilidad y el reconocimiento de la importancia actual de la pluriculturalidad y el patrimonio cultural, particularmente inmaterial, los conduce a repetir los esquemas y modos de comportamiento y apreciación de su cosmovisión occidental. La recurrencia en estas circunstancias al currículum aditivo folclorizado en las escuelas de educación básica resulta una forma imaginaria de resolver la relación con los pueblos originarios, es decir, de construir una imagen de los otros.

Un docente promotor o gestor cultural desde, con y para la comunidad, no existe en la concepción normalista actual. Esto implicaría una actitud del profesor de llegar a conocer, valorar y comprender las culturas de las localidades a donde labora, empezando por la lengua, para poder acompañar procesos de preservación e interculturalidad.

En esta dimensión adquiere importancia la caracterización del patrimonio cultural mencionado anteriormente al plantearlo como el acervo de elementos culturales materiales e inmateriales que crean los pueblos. De aquí la importancia de los acuerdos de la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (2003) que en su Artículo 14 reconoce y aprueba, entre otras múltiples medidas:

...asegurar su reconocimiento, respeto y valoración mediante programas educativos, de sensibilización y difusión de información, especialmente a

los jóvenes; (así como informar) de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio...; promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que este patrimonio pueda expresarse ... (UNESCO, 2003).

A esta Convención pertenece México como “Estado Parte”. Sus acuerdos fueron aprobados en 2003, por la Conferencia General de la UNESCO y entró en vigor el 20 de abril de 2006.

Sobre este asunto es significativo considerar el gran desapego y desinformación de la educación en Chiapas respecto al patrimonio cultural, pues, además de desconocerlo no se registra por la acción pública un mayor impacto en la promoción, difusión y preservación del mismo.

En ciertos países la revisión de los programas de formación de profesores consideran algunos cursos sobre las relaciones interraciales, la comprensión intercultural, la equidad y la valoración de la diversidad (Tudesco y Tenti, 2002). No obstante, existe otro dilema que aún está por resolver, y tiene que ver con el papel de la escuela en la construcción de una nueva identidad cultural basada en la inclusión de la diferencia y la búsqueda de la armonía y el diálogo, que

“...debería dar respuesta al creciente multiculturalismo de nuestras sociedades (huyendo de la tentación de trasladar miméticamente el discurso multicultural norteamericano), lo que obligará a repensar el currículo entre la tensión de dar respuesta a las demandas de currículos diferenciados según cada cultura y la de mantener un currículo común. Así, la lógica cívica de cultura compartida, en la que se basa la idea de escuela pública, surgió de la integración de las diversas identidades para la creación de una identidad cultural común y tenía en el territorio bien definido de las naciones su marco de actuación. Ahora debe avanzar en el proceso de reconstrucción de la escuela hacia una inclusión de las diversas identidades al tiempo que se las reconoce y respeta, que sería la base de una renovada ciudadanía democrática” (Tudesco y Tenti, 2002).

Más allá de estas particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y, en especial, con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar.

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía «afuera» y «alejado» de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes «consolidados» y,

en cierto modo, «alejados» de la cotidianidad y la contemporaneidad. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el Estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso la escuela tuvo una función misionera. La primera pedagogía era una tecnología de conversión, de allí la densidad, variedad e integralidad de sus tecnologías (al límite, el ideal era la pedagogía del internado).

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y a la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes, y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares. Cfr. (Fullan, 2002), (Delval, 2013), (Blase, 2001), (Gines, 2004), (Pérez Gómez, 2004).

Mientras el programa escolar actual tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. Caso semejante a los jóvenes de las escuelas secundarias de SCLC. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Etcheverry, 1999). Es preciso señalar que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social son tanto más probables en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas (Tenti, 2008).

Dada la complejidad de la conformación de la identidad y su relación con la enseñanza de la historia nacional y la construcción del estado nación, en este estudio no es objeto de investigación pues requiere una perspectiva específica que habrá de considerar en otro proyecto especial.

Capítulo 5. El discurso institucional a través de sus documentos

El lugar de la enseñanza de la historia en la educación básica ha sido objeto de continuas reflexiones, especialmente a lo largo de los últimos 30 años, cuando los nuevos retos educativos se enfrentan a demandas cambiantes del mundo globalizado. Nuestras vidas aparecen condicionadas por una sociedad de redes y flujos -de información, capital, trabajo, mercancías, personas, imágenes, viajeros, roles, símbolos-, en escala global, que se materializan y crean una nueva estructura social, con una transformación acelerada del capitalismo y el debilitamiento del estatismo tradicional (Giménez, 2007). El estado-nación no sólo se redefine sino pierde sus prerrogativas anteriores en lo económico, político, social y cultural. Las fronteras se disuelven y desarraigan las personas, las ideas, las cosas. En la globalización todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta (Castells, 1994). Nunca como ahora el espacio-tiempo adquiere una relevancia modificada en aras del mercado, la publicidad, la imagen, lo relativo e instantáneo, con sus resistencias y búsquedas de intersticios alternativos.

En este contexto se da una transformación social, demográfica, económica, política y cultural marcando al país durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI. Entre otros cambios importantes, se presenta el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana. Especialmente el de la escuela secundaria que "...continúa sosteniendo su propuesta curricular y pedagógica que le dio origen desde el siglo XIX" (Zorrilla, 2004: 21). La escuela debía favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional cambiante¹ y en un contexto de diversidad cultural concreto determinado por la región y la localidad a la cual debiera responder, como lo es SCLC.

¹ Sobre esto es necesario observar los distintos acuerdos, pactos y conferencias internacionales generadas a escala mundial, que impactan la perspectiva educativa de la mayor parte de países, en este periodo, como la *Declaración mundial sobre educación para todos* y el Marco de acción para satisfacer las necesida-

A finales de la década de los 80 el escenario internacional cambia, es el fin del mundo bipolar, el de la “guerra fría”. Nuevos espacios se abren, orientados al mercado del capitalismo globalizado. Es el momento de transformaciones en todos los órdenes de la vida social, cultural, económica y política. La sobreponderación económica subordina las relaciones sociales y culturales. La apertura al mercado externo es convertida en la panacea del progreso y la inclusión al primer mundo. El neoliberalismo adquiere el rango de política estatal promoviendo la desregulación de la competencia, la extinción de las fronteras y el estatismo. En las sociedades desarrolladas suceden cambios continuos en la internacionalización del trabajo, las mercancías y el capital, a consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de la información/comunicación, así como en la constitución de la economía global y un proceso de transformación cultural (Castells, 1994).

La modernización es asumida como el requerimiento urgente y cambiante de la tecnologización, la información, la circulación del capital. El fenómeno de la globalización exige que los sistemas educativos aseguren la calidad y eficiencia de la enseñanza y los aprendizajes. Se fortalece la idea de una nueva sociedad cuyo valor principal se encuentra en el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida. En los países en vías de desarrollo, al ampliarse la cobertura de los servicios educativos, sobre todo en educación primaria, se introdujeron los temas de calidad y equidad, y México no fue la excepción (Zorrilla, 2007).

Para Latapi, la “modernización” en México obedecía a un distanciamiento de las posiciones posrevolucionarias (particularmente del populismo de Echeverría y López Portillo) y el propósito de incorporar al país al grupo de los más altamente desarrollados. También se proponía reducir el peso del Estado, impulsar la competitividad e incrementar la productividad de la fuerza de trabajo, donde proyectaba el decrecimiento de la gratuidad, la descentralización, el fomento de la enseñanza privada y la promoción de los elementos de la llamada “sociedad del conocimiento” (Latapí, 2004). En 1989, bajo el sexenio salinista, se inició la llamada modernización educativa, que dio paso a “...un proceso de reforma centrado en el currículo. De este impulso surgieron, en 1993, los proyectos nacionales de reforma curricular, con orientación en la pedagogía activa de enfoque constructivista...” (Moya, 1998) donde prevalece aún una visión monocultural del país.

des básicas de aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990).

5.1 El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y sus sentidos para la enseñanza de la historia

En este contexto de proyectos modernizadores y políticas neoliberales, se generan los nuevos procesos, reformas y acuerdos, que repercuten en la enseñanza de la historia, su importancia, sentido y significación. La función de la educación histórica en México tiene variaciones y justificaciones de acuerdo al transcurrir del proceso de construcción del Estado mexicano (Zoraida, 1970; Lerner, 1990) y las perspectivas de los grupos en el poder. Esta reflexión es útil tenerla en cuenta en la reconstrucción del camino institucional que ha seguido la asignatura de historia de México y la estatal –especialmente en sus propósitos, contenidos, estructura, apoyos, lineamientos y enseñanza- tomando como referencia la reforma al plan curricular de secundarias (SEP, 1992), y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que planteó entre sus objetivos “...fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo” (SEP, 1992: 2), cuando en realidad en lo internacional las cosas no parecían avanzar precisamente por esa perspectiva.

El 18 de mayo de ese año, a la mitad del periodo salinista, se firmó el Acuerdo, mediante el cual el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes. El ANMEB fue firmado por Elba Esther Gordillo -recién impuesta por el presidente Salinas como líder del SNTE²- y suscrito por los gobernadores de los estados y el Poder Ejecutivo federal, como testigo de honor. Por su naturaleza, el ANMEB es un acuerdo político entre tres actores: el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el sindicato de maestros; adquiere la significación de una definición de política educativa nacional que, por su importancia, a decir de algunos analistas, puede compararse con la creación de la SEP en 1921 (Zorrilla, 2007). La ANMEB buscó consolidar un auténtico federalismo³ educativo, al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social. Sin embargo, este do-

² Para Arnaut “la caída de Vanguardia Revolucionaria como grupo dominante del SNTE, en 1988, tuvo un signo claramente descentralizador... produjo algunos de los efectos político sindicales esperados de la descentralización... era uno de los ejes de la política de modernización educativa, como complemento, refuerzo y disparador de otros cambios en el sistema de educación básica y normal” (Arnaud, 1994: 255).

³ En el Acuerdo (mayo de 1992) “se usó el término federalización con el fin de ocultar o equilibrar un proyecto de descentralización rechazado principalmente por la dirección nacional del SNTE” (Arnaud, 1994: 238).

cumento que puso en marcha la transferencia de recursos del Sistema Educativo Mexicano a las entidades, es designado como federalización y evita nombrarlo descentralización⁴ pues el Acuerdo propuso llevar a cabo no una descentralización sino la federalización educativa. (Moctezuma, 1994) citado por (Ornelas, 1995). De esta medida resalta para nosotros el hecho de que la federación conserva su carácter normativo con las atribuciones de establecer:

a) Los objetivos nacionales y los lineamientos generales de la política educativa; b) La planeación, programación y evaluación del sistema educativo público nacional; c) Los planes y programas de estudio, así como los libros de texto y materiales educativos para la educación básica y normal. La trascendencia de estas funciones es uno de los aspectos que hace que la reforma no sea en sentido estricto una descentralización (Zorrilla M., 2007:11).

Esta situación resulta significativa no sólo desde el ángulo de la llamada descentralización, sino también en relación al peso y orientación de las entidades en sus determinaciones curriculares de acuerdo a contextos y particularidades pues los planes, programas y libros de texto siguen decidiéndose desde la perspectiva central, lo cual le imprime a la enseñanza de la historia un carácter homogéneo en un país diverso con fuertes contrastes regionales y locales y a la asignatura estatal un doble sentido institucional, pues por un lado -como veremos más adelante-, cede a las entidades la decisión de la AE pero la federación fija los lineamientos, propósitos y aprueba los contenidos y los libros de texto. Es decir se establece un tipo de relación e interrelación entre lo endógeno y exógeno, si consideramos como lo externo a lo institucional, sea federal o estatal y lo endógeno: la decisión y acción de los actores en el aula, su escuela, en su cotidianidad docente, la de las relaciones con los alumnos con sus pares, en la conformación de sus significaciones y sentidos a través de sus vivencias docentes. Es allí donde realmente se tomará la decisión entre lo central normativo y la realidad de la enseñanza histórica.

...cuando se presenta una propuesta exógena de cambio educativo... desde el interior de la escuela, con base en las características que asumen las interac-

⁴ El texto del ANMEB sólo alude a la "reorganización" y a la "transferencia" de la operación de los servicios de educación básica y de formación de docentes; sin embargo, tanto el sindicato como las autoridades federales y de los estados usaron el concepto de "federalización" para hablar del proceso mediante el cual se buscaba redistribuir entre los tres órdenes de gobierno las funciones educativas y construir "un nuevo federalismo educativo" que fue luego establecido en los artículos 12 al 16 de la Ley General de Educación, cfr. (SEP, 1993a). "Federalizar un sistema centralizado significa "descentralizarlo", mientras que la federalización de los años treinta representó una "centralización" (Arnaut, 1998: 8).

ciones que realizan cotidianamente sus actores, se ponen en juego diferentes factores, que incluyen tradiciones culturales y profesionales de los docentes, formas de ejercicio del poder, lógicas de organización escolar, entre otros, a partir de los cuales se realiza la integración sistémica, asumiendo diversas posiciones (resistencia, aceptación, apatía) (Pons, 2009).

En el contexto del Acuerdo, la Federación mantiene el control en la definición del currículo de la educación básica y normal y en la elaboración y producción de libros de texto. Se plantea como el promotor y difusor del proceso de modernización mediante la formación de ciudadanos y la transmisión de valores culturales en la búsqueda de la cohesión social y la perspectiva de integración en el grupo de los países del Primer Mundo, proceso al que llama modernizador, inserto en un “proyecto neoliberal de transformación estructural de la economía, que propone la liberación total de la economía y la operación libre de las ‘leyes de mercado’ como fórmula para el desarrollo económico” (Lozano, 2007: 15). El proceso de descentralización hacia los estados es limitado, la Federación se reserva importantes facultades normativas, de financiamiento, evaluación y administración del personal (Zorrilla, 2007). No obstante con el ANMEB se inicia en México una profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional de largo alcance, que dio paso a su vez a otras reformas encaminadas a innovar prácticas pedagógicas y tratar de mejorar la gestión en la Educación Básica. Tanta importancia tuvo este acuerdo que trascendió varios sexenios. Algunos lo consideran una política de Estado (Latapí, 2004).

El ANMEB estableció tres grandes líneas de política educativa: la reorganización del sistema educativo nacional; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la revaloración de la función magisterial, todo ello con el propósito de impulsar una educación básica para todos de calidad y con equidad. Por lo cual se le conoce como el “acuerdo de las tres erres” (Zorrilla, 2004: 7). Los retos principales de las Reformas a partir del Acuerdo Nacional señalado, para un país que aperturaba su economía e iniciaba una etapa de pretensión democratizadora, fueron: incrementar la permanencia y la cobertura; actualizar planes y programas; fortalecer la capacitación y actualización de los profesores; reconocer y estimular la calidad del docente; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social (SEP, 1992).

Lo significativo para nosotros de este documento es que planteó restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales; y la reimplantación en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido dos décadas atrás. Sobre los propósitos de la enseñanza de la historia determinó: conocer las características de la identidad nacional, procurar un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos. Tanta relevancia adquirió que se declaró, desde este escrito, al ciclo escolar 1992-1993, *Año para el Estudio de la Historia de México*.

En la Introducción del Acuerdo se plantea la necesidad de consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines al federalismo, con "...contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos, fortalecer la unidad nacional y enaltecer el respeto a los derechos humanos". Lo cual llama la atención pues no recurre a la fórmula del patriotismo y la historia patria, sino a "subsanan el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos", es decir, al acercamiento vía conocimiento, al "estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo"; a "conocer las características de la identidad nacional" y el "alcance de los derechos y obligaciones del individuo". Este documento informa también del encargo de la redacción de los libros de texto a "distinguidos historiadores del país, junto con un equipo de maestros y diseñadores", cuestión que meses después desataría una polémica de magnitud nacional, que tratamos en otro apartado.

De entrada estas características de la propuesta en el Acuerdo ponen en entredicho la manera en que se venía desarrollando el currículum de historia pues no se recurre a la motivación, la memoria y los héroes. Trejo Dení nos recuerda que en los 70, la historia se subsumió en la nueva visión de las ciencias sociales (en la currícula por áreas de conocimiento), entonces

...la "historia patria" perdió hegemonía en los libros de texto, aunque cabría preguntarse si lo hizo también en la forma de enseñarla en las aulas. Los autores del libro (de los 70), sin embargo, no renunciaron a las "finalidades tradicionales de la enseñanza de la historia" en tanto "instrumentos de unificación de los sentimientos nacionales y de la formación ciudadana"...siguió dominando el escenario de la enseñanza, y los maestros en general siguieron utilizando los mismos recursos didácticos para impartir la materia...(pues aunque en) el libro no aparecieran más las anécdotas sobre los héroes, éstas se seguían vendiendo en las papelerías mediante las populares estampitas: para los profesores resultaba más fácil pedir las y guiarse por ellas que por el sentido crítico planteado en el texto... (Trejo, 2010: 17).

Estas tensiones, entre otras, de lo institucional y la actuación real de los actores en el aula, resultan ilustrativas de lo que es necesario indagar en el campo de las acciones, donde los sujetos en sus contextos construyen sus propios significados y sentidos, en sus interacciones y trayectorias, con su subjetividad y formación, pero ahora observarlo en la situación actual de la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural en las escuelas secundarias de SCLC. La reforma educativa fue legitimada a escala nacional no sólo por una decisión político-administrativa a través de la firma del ANMEB, sino también legislativa, al promulgarse las reformas correspondientes a nivel federal y estatal.

Aunque la tendencia modernizadora se venía gestando desde políticas anteriores en México, es en el sexenio de Salinas cuando se llevaron a cabo acciones más de fondo, "...tendientes a transformar el sentido de la educación, se desarrollaron reformas y programas que pretenden darle un carácter diferente al proceso educativo, proporcionándole funciones específicas como respuesta a condiciones externas concretas" (Lozano, 2007: 26-27). Entre esas acciones de impacto duradero están el Programa de Modernización, el ANMEB, las reformas al Art. 3º y la Ley General de Educación 1993 decretada por el Congreso de la Unión. Según Lozano la pretensión era la de: mejorar la calidad; elevar la escolaridad; descentralizar la educación, fortalecer la participación social; con una estrategia orientada por tres criterios: consolidar los servicios que habían mostrado efectividad, reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armonizaban, e implantar modelos educativos adecuados. La tendencia, de acuerdo al proyecto modernizador, estaba planteada con tendencia a destacar a la Ingeniería y Tecnología en la matrícula de la educación superior; el impulso a la capacitación laboral; el respaldo a la investigación científica y tecnológica vinculada con el sector productivo; el impulso a la carrera magisterial y a la revalorización del docente, entre otras (Lozano, 2007).

Desde este Acuerdo quedó delimitado el federalismo y la centralidad de las decisiones finales en lo que corresponde a la AE al establecer en la sección IV (La reorganización del sistema educativo) que

...será responsabilidad del Gobierno Estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio. Los aspectos regionales de los contenidos educativos deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones del estado correspondiente... (SEP, 1992).

5.2 El sentido de la historia a través de un debate nacional

Las reformas generadas en las últimas dos décadas en la escuela secundaria que incluyen a la historia nacional y a la asignatura estatal, han trascendido varios sexenios y adoptado diferentes determinaciones con implicaciones en su enseñanza, su adopción en espacios regionales y el sentido que el docente construye en el aula. La reinclusión de la historia de México en el plan curricular de secundaria a partir de la reforma de 1992, cuando recobró su lugar -después de 20 años- en sustitución de las llamadas Áreas de Conocimiento,⁵ promovió a su vez el establecimiento de la Asignatura Opcional (AO). El proceso de implementación de este Acuerdo fue conformado en el marco de los cambios instrumentados por la política oficial nacional en el contexto de la globalización y la apertura al mercado externo, con un trasfondo neoliberal. Cuestiones que permiten comprender las orientaciones generales del proyecto modernizador en el ámbito educativo y las alternativas vigentes en los propósitos de la enseñanza de la historia.

En esta perspectiva el significado y sentido de la enseñanza de la historia nacional ha sido objeto de diferentes reflexiones, foros y debates que enlazan preocupaciones, entre otros temas, sobre los contenidos, enfoques, métodos de enseñanza y libros de texto. Cabe recordar a este respecto los debates públicos generados en torno a la historia que debía enseñarse en 1992 -debido a las modificaciones de los libros de historia de México- y en 2004 -con la Reforma de Vicente Fox a la Educación Media-.

Según Mario Carretero (2007) en el primero se vivió

...un apasionante debate de amplia resonancia en la esfera pública y que tuvo gran participación de diversos sectores de la población -asociaciones de maestros, padres de alumnos, partidos políticos, instituciones educativas y sociales, etc.- a partir de una reforma de los libros de texto... (Carretero, 2007: 125).

La iniciativa de los nuevos libros de texto se dio en el contexto del AN-MEB (SEP, 1992) bajo la idea de “modernización” propuesta por el Presidente Salinas que implicó cambios en los contenidos educativos, de los cuales, los referentes a la historia, promovieron opiniones, diferencias, polémicas, encuentros y desencuentros entre diferentes sectores, organizaciones, gremios, investigadores, periodistas, escritores y partidos políticos. Una consi-

⁵ A partir de esta reforma el Mapa curricular de Educación Secundaria incluyó tres horas de Historia Universal, tres de Historia de México y tres de lo que se llamó en ese momento, Asignatura Opcional, que pasaría a convertirse después (2005) en AE, en un espacio del tercer grado.

deración a tenerse en cuenta es que la revisión de los libros y su elaboración fue coordinada por profesionales de la historia (Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín), quienes contrataron a su vez a investigadores en la disciplina de varias instituciones de educación superior e investigación. El objetivo explícito era "...no ocultar el pasado histórico por doloroso que fuera" (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003). Estos dos académicos, según los opositores, "...pese a tener posiciones de izquierda, se habían sumado al gobierno y habían asumido tesis históricas reaccionarias conservadoras, neoporfiristas y revisionistas" (Carretero, 2007: 126).

Lo característico de este debate es que se dio en una coyuntura marcada por la propuesta neoliberal del gobierno en turno, el pasado reciente de una elecciones cuestionadas (1988), la búsqueda de legitimidad del presidente Salinas, las nuevas alianzas en el seno de las Cámaras legislativas ante la creciente popularidad observada de un partido opositor al régimen priista y el requerimiento de consenso para la negociación de un tratado económico con los EEUU y Canadá. Con estas especificidades coyunturales es posible interpretar el sentido de las posturas en torno a los libros de texto de historia, que aunque son sólo unos libros, parecieran tener una trascendencia enorme para el futuro del país.

Los libros se presentaron el 4 de agosto de 1992 y, como en el pasado, provocaron fuerte reacción. Entre otros aspectos fueron cuestionados por la manera de interpretar la historia, especialmente el periodo del porfiriato y la exclusión de algunos "héroes nacionales". Precisamente uno de estos puntos de discrepancia fue la forma de presentar la gestión del Presidente Díaz⁶ en los nuevos libros de texto. El bando opositor reclamó además, entre otras consideraciones, los procedimientos institucionales de representatividad en la elaboración de los textos. En el fondo hacían ver la ausencia de docentes y pedagogos en su construcción y la inclusión sólo de ciertos historiadores, decididos desde el ámbito del poder institucional⁷. Asimismo observaron, además de los errores hallados en el texto, un cierto vaciamiento de la identidad y un viraje hacia lo pro norteamericano del gobierno en turno. Por otro lado, ante la incorporación de acontecimientos de las décadas de los 60, 70 y 80, la postura historiográfica a favor de ver

⁶ José de la Cruz Porfirio Díaz Mori militar, liberal, héroe y dictador mexicano; ejerció el cargo de presidente de México, en nueve ocasiones, de 1876 a 1910, con un paréntesis de 1880 a 1884 cuando gobernó su compadre *El manco* Manuel González. Lo derrocó la Revolución Mexicana.

⁷ Es de mencionarse que el 17 de agosto, Javier Flores escribe en *La Jornada* acerca de unos "Nombres interesantes": el de Olac Fuentes Molinar como rector de la Universidad Pedagógica Nacional, y de Gilberto Guevara Niebla y José Ángel Pescador Osuna como subsecretarios de la SEP. "Luego encontraron chamba extra con la defensa de los nuevos libros" (Santiago, 1994: 102).

el pasado reciente y el presente, bajo la mirada del conflicto, los opositores criticaron el enfoque.

Uno de los asuntos álgidos del debate, lleno de significaciones para la enseñanza de la historia regional actual, fue el relacionado a las efemérides nacionales y la construcción de la identidad nacional: la exclusión de los “Niños Héroe” en los nuevos libros de texto, quienes al no ser mencionados por sus nombres promovieron la disputa y el cuestionamiento, que si bien fueron defendidos en el marco de apertura hacia el exterior y el replanteamiento de las relaciones comerciales con EEUU, también es cierto que -de acuerdo con Carretero (2007)- este tipo de efemérides ocupa un lugar especial en la formación de varias generaciones pues, el ser mexicanos, requiere de esas imágenes y leyendas, defendidas con cierta nostalgia romántica más que con rigor histórico. Resalta en estas posturas -en las cuales coincidieron tradicionalistas, conservadores, progresistas-, el reclamo por un legado común adquirido en la vida y en la escuela pública frente a la “modernización” institucional. Resulta significativo que

...eran los mismos grupos o las mismas posiciones críticas que antes habían detectado la dimensión ideológica y la función reproductora de la historia oficial y su repertorio de héroes quienes ahora hacían uso de ella en este debate, reivindicándola como memoria o acervo popular (Carretero M., 2007: 130).

Todo esto viene al caso pues de acuerdo con Trejo (2010) la concepción de la llamada historia oficial, está relacionada hasta hoy con formas de enseñanza tradicionales y autoritarias, al no promover valores y actitudes para la democracia y la participación ciudadana, sino el reconocimiento de un modelo de nación generado por héroes y construido sobre su sacrificio, resultando imposible transformarlo. Según el historiador Luis González, partícipe del debate, el carácter heroico de esos jóvenes en la batalla de Chapultepec, es algo que los historiadores han agregado después -cfr. Carretero (2007)-. Sin embargo, el tema de su ausencia en los nuevos libros fue reapropiado en la polémica pero en relación al presente que se vivía: la coyuntura neoliberal oficial frente al exterior. La metáfora según este autor puede entenderse como la verdad de un pueblo pequeño frente a un gran invasor, cuestión que años antes pudo haber sido leído como forma nacionalista empleada contra los que ahora la defendían.

De los variados actores en este memorable debate haremos mención de algunas de sus posturas para reflexionar sobre los significados y sentidos asignados a la enseñanza de la historia y sus posibles implicaciones en la enseñanza regional, sin pretender reproducir el debate en su conjunto, ni

los detalles de los planteamientos o el análisis de los propios textos, ampliamente tratado en otros estudios. La COPARMEX en calidad de representante del sector privado en el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), sorprendentemente manifestó beneplácito con reservas mínimas, calificando a los textos de una interpretación del pasado “más madura y mesurada”, pues evita “distinciones condenatorias o glorificaciones exageradas” y se abstiene de difundir “ideas extrañas como antaño”⁸, planteamiento este último en dirección de criticar los textos de Ciencias Sociales emitidos en 1974 por Echeverría.⁹ Sin embargo, este estar de acuerdo de los empresarios está más relacionado con su necesidad de mantener buenas relaciones con el gobierno en turno en ese momento. No obstante, harán un breve comentario sobre la falta de profundidad de los libros que puede llevar a una “interpretación oficialista” (Mabire, 2012).

Por su parte, el presidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), a través de uno de sus voceros, Manuel Arroyavet, también se adhirió al apoyo, al señalar que los libros nuevos son “superiores en conocimientos” pero -atendiendo a su postura antisindicalista-, menciona que podrían utilizarlos mal los maestros “altamente politizados”¹⁰. Sin embargo, la otra sorpresa está en el clero, pues permanece en silencio durante un lapso de tiempo, cuando tradicionalmente había sido el más interesado en plantear su perspectiva de formación desde la creencia, hasta que el 13 de septiembre de 1992 declara, en *El Universal*, el Obispo de Tuxtla Gutiérrez, Aguirre Franco, que “el libro de texto se escribió con buena dosis de adrenalina que amenaza con despertar odios y rencores del pasado”¹¹. Destaca el que en otros debates anteriores relacionados con los libros de texto, los sectores más conservadores, especialmente autoridades eclesiásticas, miembros de la iniciativa privada, Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y el PAN, promovieron una fuerte oposición, aunque su argumentación casi nunca estuvo dirigida hacia los contenidos, pues el punto central

⁸ Amalia Frías Santillán, “Avance positivo en los nuevos libros de texto: Coparmex”, *Uno más Uno*, 1 de septiembre de 1992, p. 8, citado por (Mabire, 2012: 406).

⁹ En 1974 se había dado la reforma que planteó la transformación del currículum de asignaturas en la escuela secundaria a las Áreas de Conocimiento. Esta modificación sucedió al final de los sesenta cuando llegaba la crisis del modelo económico estabilizador, adoptado por los primeros gobiernos del partido oficial. “Entonces empezó a ser criticado duramente el consenso social, tejido a la sombra de la segunda guerra mundial para impulsar una política de unidad nacional y de contribución y sacrificio de todos los sectores sociales para la construcción de una nación moderna e industrial” (Trejo, 2010: 15).

¹⁰ Norma Angélica Cuéllar, “Obligados los profesores a una mayor capacitación”, *El Heraldo*, 6 de agosto de 1992, p. 4, citado por (Mabire, 2012: 409).

¹¹ Wilbert Torre, “Propondrá la Iglesia cambios al libro de texto por incompleto y mutilado”, *El Universal*, 3 de septiembre de 1992, p. 19, citado por (Mabire, 2012: 411).

del conflicto estaría para ellos en torno al carácter laico y obligatorio de la educación, impugnando la injerencia del Estado en la educación y el control que ejerce en ella (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003).

En el debate de 1992, la UNPF, vocero informal de la iglesia católica, a través de su presidente González de la Garza, contrariamente también manifestó su acuerdo y elogió los libros de texto¹² pues modificaban, según su declaración, la versión maniquea de Echeverría¹³. Agrega en sus comentarios también la observación sobre los maestros mal capacitados y festeja lo que denomina: “panorámica armoniosa” (lo cual contradice la postura de los realizadores de los textos, pues la propuesta histórica está basada en el conflicto). Por otro lado, celebra la inclusión del guadalupanismo (aunque señala “falta de claridad”) y promete entregar lista de precisiones de contenido, pues la UNPF “insiste en saber más que los historiadores encargados de elaborar los manuales” (Mabire, 2012: 415).

La diversidad participante de actores, perfiles, posturas, encuentros y desencuentros y los medios empleados para el debate, le dieron una tónica pública que rebasó el ámbito de los libros y la educación, tal que el 31 de agosto de ese año, Hermann Bellinghausen comenta en la prensa: “Leyendo los periódicos uno se entera de que México es un país sobrepoblado por doctores en historia y educadores doctos” (Santiago, 1994: 101). Y es que durante los 46 días del debate (del 1 de agosto al 15 de septiembre) hubo 213 materiales publicados (64 en agosto y 149 en septiembre); 49 menciones en primera plana. Sólo del 7 y al 15 de septiembre se publicaron 105 materiales entre notas, artículos, caricaturas, fotos, desplegados, anuncios y suplementos. Cfr. (Santiago, 1994). Sin mencionar la intervención de televisoras, programas de radio, foros, escritores, periodistas y revistas. Es decir, como en otras ocasiones cuando se trata de los libros de texto, sobreviene la discusión entorno a la significación y sentido la enseñanza de la historia nacional, pero junto a ello los cuestionamientos sobre quién debe elaborar los libros; si deben o no modificarse; cómo diseñarlos mejor y cómo enseñar historia a los niños (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003).

¹² La posición asumida históricamente por la UNPF, fundada en 1917, ha sido de marcado corte tradicionalista. Por ejemplo, en la polémica de 1958-59 referente al mismo asunto, cuando se dio la primera emisión de los libros de texto gratuitos, “...dijo a conocer en un comunicado de prensa, su inconformidad por las medidas tomadas por la SEP. En buena parte, sus argumentos iniciales no variaron mucho... rechazaban la imposición de los textos gratuitos como únicos y obligatorios en las escuelas particulares por considerar esta medida antijurídica, antidemocrática y antipedagógica” (Greaves, 2001: 6).

¹³ Supuestamente, para algunos investigadores “...los libros de Salinas, al restablecer la enseñanza de la historia mexicana como disciplina separada no tenía tanto un propósito pedagógico como el de reprimir los recuerdos de Echeverría para obsequiar a la derecha”, aunque en el fondo “es muy discutible que hayan variado la parte central de la interpretación de la historia mexicana y el catecismo cívico” (Mabire, 2012: 407).

Por otro lado, en el debate legislativo de la Comisión Permanente, del 27 de agosto de 1992, el PAN elogió sin límites los nuevos libros, pero manifestó ciertas reservas de los textos oficiales pues la historia, dijo, la escriben “sólo los vencedores”.¹⁴ La coyuntura política que se vivía parecía obligar a la tradicional cooptación del Estado, pues sólo así puede entenderse la posición del PAN, especialmente después de unas elecciones tan competitivas y cuestionadas como las de 1988. Parecía buscar una nueva alianza por abajo, para recobrase del ascenso de la izquierda, verdadero peligro para ellos. Al principio hubo silencio y pocas críticas, pese a su apego a los principios doctrinarios y a la tradicional postura de libertad de enseñanza para plantear la educación confesional. Pero en este contexto lo que parece decidir es el pragmatismo del momento.

Sin embargo, el 1o de septiembre pide autorización para usar textos complementarios que suplan las deficiencias de los actuales pues siguen presentando un visión de la historia “parcial, partidista, gobiernista y tendenciosa” que viola los derechos naturales de los padres de familia (clásico de su postura). No obstante, en la siguiente sesión, del día 2, ante la propuesta del legislador Porfirio Muñoz Ledo de boicotear los textos, el PAN se repliega y contraataca del lado del PRI; pasa a hacer la apología de los libros con el beneplácito y silencio de los priistas. Entonces debaten el Jefe Diego y Porfirio (Mabire, 2012). Según este autor la política supera al surrealismo. El siguiente candidato del PAN a la presidencia sería precisamente Fernández de Ceballos.

El PRD, por su lado, cuestionó varios puntos de los libros, entre los cuales resaltan: la no participación del CONALTE en su elaboración (posición tradicional del PAN); la reimplantación de la memorización; contenidos demasiado seccionados; insuficientes cursos para profesores; la exculpación del gobierno de sus errores y el ocultamiento de la existencia de organizaciones independientes (de izquierda). Para este partido la represión del 68 se cuenta de manera parcial y es minimizada; critica la convalidación de las elecciones del 88; la subestimación de la explotación indígena; y la negación de los valores nacionalistas y patrióticos (cuando antes los criticaban).

Otra manifestación de apoyo fue la del SNTE, por medio de su relativamente nueva dirigente Elba Esther Gordillo¹⁵, quien consideró restituía a

¹⁴ Jesús Sánchez, “Condenan en la cámara la parcialidad de los libros de texto”, *El Financiero*, 27 de agosto de 1992, p. 42, citado por (Mabire, 2012: 407).

¹⁵ En ese año transcurría uno de los cinco sexenios presidenciales durante los cuales estuvo en la dirección del SNTE. Desde el 24 de abril 1989 había sido designada por el Presidente Salinas –en un contexto de movilizaciones de la CNTE-, y su fin llegaría el 27 de febrero 2013, cuando fue detenida.

la historia su importancia, aunque resaltó la mala calidad de la enseñanza. Propuso se analizaran los libros a finales de agosto, mediante consulta y debate en toda la sociedad, pero, después elogió e insinúo que sí hubo consulta al SNTE. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) por su lado planteó el deterioro en la calidad de los textos, su debilidad analítica y referencias bibliográficas. Propuso cursos para analizarlos. Criticó el hecho de que los alumnos no tengan acceso a otros libros (igual que la derecha). Señaló la falta de mención de varios acontecimientos revolucionarios. Cuestionó la credibilidad de Gordillo. “La nueva secretaria de la sección 9 del SNTE -no institucional-, Lidia Vázquez García, afirmó que: ‘Los contenidos de los textos son superficiales’ en aras de tratar periodos más amplios” (Santiago, 1994: 101). Otras corrientes del magisterio llegaron a proponer foros de consulta alternativos y publicar un libro de texto propio, así como plantear a los profesores del SNTE descartaran el oficial. Para Mabire (2012) los maestros no tienen alternativa.

Carretero (2007) destaca la importancia del debate al manifestarse puntos de vista donde las significaciones de los académicos y los docentes se enfrentaron. Los primeros cuestionaron la enseñanza de la historia a través de la centralidad de los héroes que los profesores asumían como imaginario del colectivo nacional. Asunto que conlleva a una controversia en torno a la historia que debe enseñarse: la de objetivos ilustrados en términos de formación racional de ciudadanos o una historia decimonónica romántica propia del siglo XIX. Ante la modernización educativa del gobierno en turno los docentes asumieron la defensa del discurso oficial tradicional en nombre de la memoria común.

Algunos universitarios investigadores plantearon no opinar porque los habían escrito colegas suyos. Otros manifiestan rencor pues esperaban los invitaran (dice Jaime Avilés). Granados chapa critica a los seleccionados por incapaces. Krauze niega haber tenido acuerdos previos con Bartlett (Secretario de Educación) para la edición (Mabire, 2012).¹⁶ Finalmente la primera edición no se repartió aunque se le hicieron enmiendas.

Resumiendo, puede decirse que:

...los cuestionamientos giraron en torno a cuatro temas: 1. ¿A quién corresponde hacer los libros? Se decidió que se abrirían a concurso y la SEP escogería al ganador. 2. ¿Los LTG deben permanecer o modificarse? Se reconoció la necesidad e importancia de revisarlos periódicamente. 3. ¿Cuál es la mejor

¹⁶ Hubo otros muchos sectores y personajes involucrados en el debate que no mencionamos aquí dada la orientación y extensión del presente ensayo.

manera de diseñar los libros de texto? Se publicaron lineamientos para elaborarlos. 4. ¿Cuál es la mejor forma de enseñar la historia a los niños? Aunque los libros se recogieron y se enmendaron y la SEP reglamentó su contenido, a más de 30 años de su existencia, ésta es una cuestión no resuelta, aun cuando existe una lista de libros complementarios que pueden ser usados en el aula (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1992).

Resaltan significativamente en este debate los sujetos participantes, sus intenciones, agrupamientos, alianzas y razonamientos. Pero, para nuestros fines, adquieren relevancia los argumentos y la lucha por la significación y sentido de la enseñanza de la historia: el qué y el para qué. Sin embargo, lo no visto, ni expresado es la experiencia de los docentes de la asignatura, la historia que se construye real y cotidianamente en las aulas.

5.3 Las reformas, los acuerdos, los programas

A partir del ANMEB, como señalamos anteriormente, la asignatura de historia recobró su lugar -después de dos décadas-¹⁷ en sustitución de las llamadas Áreas de Conocimiento, aunque el Programa, publicado al año siguiente, reconoce que: “los contenidos que se refieren a nuestro país tienen una presencia relativamente reducida”.¹⁸ Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia es necesario considerar cómo este acuerdo situaba varias problemáticas, que compartía con el conjunto del sistema educativo nacional en el ángulo de la enseñanza tradicional. Así, el Plan de Estudios de 1993 para la educación secundaria que había sido el resultado de un proceso de reforma global -realizado cuando se transformó en el último nivel de educación básica obligatoria y se propuso su congruencia y continuidad con los aprendizajes de la primaria- propuso un cambio de enfoques que se centraban ahora en:

...la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimien-

¹⁷ En 1974 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se responsabilizó de la consulta para la reforma educativa. Con tal finalidad llevó a cabo seis seminarios regionales y una asamblea general plenaria con el propósito de discutir las modificaciones al plan de estudios, así como los objetivos, contenidos y metodologías del ciclo medio básico de enseñanza. Se acordó principalmente que la secundaria al igual que la primaria se organizara por áreas de conocimiento en vez de asignaturas. Ellas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales – que agrupaba biología, física y química –, ciencias sociales – historia, civismo y geografía –, y las materias de tecnología, educación física y educación artística. La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principios de los años noventa.

¹⁸ SEP, Acuerdo Número 182 por el que se Establecen los Programas de Estudio para la Educación Secundaria (Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de septiembre de 1993).

to de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. La gran apuesta de tales modificaciones fue reorientar la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobrara primacía sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje. (SEP, 2006: 17).

Estas orientaciones sería necesario evaluarlas a la luz de los procesos seguidos y sus resultados en la enseñanza por ejemplo de la HR y el PC en el marco de los contextos locales y sus condiciones materiales y de formación profesional, descritos en el Capítulo dos y a través de las entrevistas y el Grupo Focal llevado a efecto con profesores de SCLC. Un componente de esta propuesta lo constituyen los libros de texto y la adopción de programas específicos para la AE en la entidad, pues, en el caso de los primeros, con una mirada nuevamente tradicional de la historia –ubicada en la narrativa, oficial, romántica, o de bronce- conduce necesariamente a repetir lo mismo de lo que se huye.

Como se puede observar la AE actual en la escuela secundaria tiene sus antecedentes en la AO propuesta dentro del Plan y Programas de Estudios de 1993 en el tercer grado, que sufriría varias reformas y adecuaciones en sus lineamientos¹⁹ y criterios para seleccionarla y caracterizarla, distribuyendo y normando las responsabilidades en las entidades para la estructuración de los programas, organización de los contenidos, definición de los propósitos, enfoque y metodología.

La historia regional y el patrimonio cultural aparecen formalmente por primera vez en 2001 cuando se establecen los *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria* (SEP, 2001). En este documento, que ratifica el espacio curricular de tres horas en el tercer grado, se fijan los denominados Campos temáticos para los programas de la llamada entonces AO, que fueron los siguientes:

- 1.1. Campo: estrategias para el estudio y la comunicación.
- 1.2. Campo: histórico-cultural (incluye Historia, Geografía y Patrimonio Cultural).

¹⁹ “En 1994 se conformaron los *Lineamientos generales para la actualización de la Asignatura Opcional en la Educación Secundaria*, mismo que en 2001 fue sustituido por el documento *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria*. Para la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria en el ciclo 2005-2006 se emitió el documento *Criterios para la selección de las asignaturas y los talleres estatales*, que estableció los procedimientos correspondientes a este espacio curricular” (SEP, 2006: 10-11). Finalmente, con la publicación del Acuerdo 384 (mayo 2006) se establece la Asignatura Estatal y se dictaminan los actuales lineamientos generados en 2009.

1.3. Campo: educación ambiental.

1.4. Campo: situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes.

Estos campos tuvieron transformaciones a través de dos actualizaciones (2006 y 2009) de sus lineamientos, que pasarían a ser de la Asignatura Estatal (ya no Opcional) y a modificar las características de los campos. Así puede verse en los lineamientos del 2006 que los campos se transforman en:

Campo 1. La historia, la geografía o el patrimonio cultural y natural de la entidad.

Campo 2. El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género.

Campo 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo.

Campo 4. Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria.

En estos Campos ya aparece textualmente el patrimonio cultural y natural y se precisan los otros de acuerdo a temas que retomaban de las problemáticas emergentes años atrás. Los Campos de los Lineamientos de 2009 fueron:

Campo 1. La historia, la geografía, y/o el patrimonio cultural y natural de la entidad.

Campo 2. El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género.

Campo 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo.

Campo 4. Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje.

Campo 5. Lengua y cultura indígena.

Los campos en los Lineamientos de 2011 consideraron:

Campo 1. La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad.

Campo 2. Educación ambiental para la sustentabilidad.

Campo 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo.

Campo 4. Lengua y cultura indígena.

En estos Lineamientos de 2011 desaparecen las Estrategias del Campo 4 anterior. Por otro lado, la inclusión de un tema más en los Campos de los Lineamientos de 2009, fue el indígena, que retomaba el Artículo Décimo del Acuerdo 384 de 2006, por el que se establecía el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria, que decía:

Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura Estatal, la Secretaría de Educación Pública, emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura indígena con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública (SEP, mayo 2006).

Cabe señalar que la inclusión se genera muchos años después de las demandas indígenas zapatistas en 1994 y del reconocimiento constitucional de un México pluricultural (Reforma del Artículo 4° de 1992 y de 2002 que conformo el Artículo 2° sobre las culturas indígenas). Por otro lado, en el Plan de estudios del mismo año, derivado de los lineamientos del 2006 se establece:

Cada asignatura de la nueva propuesta curricular para secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país...se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo (SEP, 2006: 19).

Muchas condicionantes, formas y contenidos están de por medio para asumir esta propuesta, variando y definiéndose por los tiempos, espacios, contextos y condiciones de cada lugar y escuela, lo cual lo observaremos en las entrevistas y grupo de discusión realizados. Por otro lado, hasta ahora hay tres programas en Chiapas sobre culturas indígenas:

- *Lakwa'tyäl lajkuxtyäl xcholoñbäla, Nuestra vida de pie nosotros los Choles 2009.*
- *Jpuktik ta nael te skuxlejal Tseltaetik, Compartamos el mundo Tseltal 2009.*
- *Ja'jech jtalel jkuxlejaltik ti vo'utik tsotsilutik ta Chiapas. Así somos los tsotsiles 2012.*

De estos programas ninguno se ha puesto en práctica, excepto el tercero de manera experimental en una sola escuela secundaria de Tenejapa (Romerillo), durante el ciclo escolar 2012-2013²⁰. La problemática de ello, señalada por los docentes, radica en que en la entidad ninguno de los profesores de la AE de base habla la lengua indígena.

En 2006 el Acuerdo 384 estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (SEP, mayo 2006) y especificó, para la ahora denominada AE, el mismo espacio curricular de tres horas a la semana pero en primer grado.

En los cuatro documentos denominados:

- *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria 2001 (SEP, 2001).*
- *Educación básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Lineamientos Nacionales 2006 (SEP, 2006a).*
- *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal 2009. Educación básica. Secundaria 2009 (SEP, 2009).*
- *Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de secundaria (2011) (SEP, 2011).*

Se establecieron, entre otros componentes: los propósitos de la AE, de acuerdo al campo temático y a la Asignatura elegida; el enfoque; la relación con otras asignaturas; los criterios generales para la selección del campo temático y los procedimientos normativos para el diseño, la dictaminación y la aplicación de los programas de la AE.

Aquí nos avocaremos a una reflexión y comparación del primer aspecto: los propósitos determinados en los lineamientos, para después verlos desde los programas generados para las asignaturas de la HR y el PC de Chiapas en sus especificidades de CHET y Patrimonio Cultural y Natural de

²⁰ Plan piloto de acuerdo al informe que nos proporcionó el Profesor que la impartía (EMiguel 15 de febrero de 2013).

Chiapas. Posteriormente, en la triangulación con las entrevistas y el Grupo Focal reflexionaremos sobre su incidencia o no en la construcción de significados y sentidos creados por los docentes en la enseñanza. Para la comparación de los propósitos establecidos en los diferentes documentos mencionados nos apoyamos en un cuadro comparativo que concentra los elementos a considerar.

A continuación describimos las conclusiones del Cuadro Comparación de Criterios y Lineamientos 2001, 2006, 2009, 2011 (ver Anexo).

En 2001, como AO se trataba en los propósitos básicamente de:

- Desarrollar capacidades intelectuales entre los adolescentes.
- Conocer mejor la historia y características sociales y naturales de la región.
- Reflexionar sobre problemas sociales que enfrentan los adolescente.

Después en 2006, ahora como AE, se buscaba fortalecer:

- La identidad regional, el aprecio por la diversidad del país, con aprendizajes históricos, geográficos, culturales, naturales y ambientales.
- La formación ciudadana.
- La prevención de factores de riesgo para el adolescente.
- Desarrollo de habilidades y estrategias para el estudio.

Cuando se establecieron los Lineamientos 2009, dentro del paradigma de las competencias, los propósitos fueron:

- Desarrollar la capacidad para reconocer, analizar y valorar críticamente los aspectos más significativos de su contexto local y regional para fortalecer la identidad personal y social.
- Vincular, integrar y contextualizar los saberes; movilizar los saberes ante situaciones complejas y aprender con autonomía.
- Fortalecer su sentido de pertenencia a una región y un país, caracterizado por la multiculturalidad y la diversidad, y puedan promover relaciones interculturales.

Finalmente en los Lineamientos de 2011 hubo algunas variaciones al anterior, como la incorporación de:

- Desarrollar la capacidad para reconocer, analizar y valorar críticamente los aspectos sociales, culturales, lingüísticos y naturales más significativos de su contexto local, regional y estatal.

- El segundo quedó prácticamente igual al anterior, anulándose sólo el concepto de autonomía.
- El último propósito no tuvo modificaciones sustanciales.

Dentro del marco de la HR y el PC en que nos circunscribimos, como podrá observarse, se fue de un propósito de conocimiento histórico (2001) al de fortalecer la identidad regional y el aprecio por la diversidad del país (2006), para concretar en 2009 el fortalecimiento del sentido de pertenencia a una región y a un país multicultural promoviendo la interculturalidad, que se reprodujo en 2011.

El planteamiento resulta claro, pero hasta donde podemos vislumbrar de las entrevistas los profesores de la AE no han sido preparados para esta perspectiva intercultural, ni antes ni después de 2011. Asimismo en la escuela formadora de docentes de este nivel no aparece en su proyecto curricular hasta ahora una propuesta intercultural.

Por otro lado resalta el de describir con precisión lo que se entiende como los aspectos significativos a “reconocer, analizar y valorar”, pues precisamente es lo señalado por los profesores como ausentes en el cambio de asignatura.

Desde el punto de vista del Campo, en las tres propuestas primeras, figura la historia, geografía y PC de la entidad. Pero en sus propósitos varían. En 2001 se establecen los de:

- Conocer, comprender y valorar los procesos históricos y el contexto geográfico; el legado social, la herencia cultural, los recursos naturales, la forma en que se utilizan, su cuidado y preservación.
- Estudiar periodos históricos relevantes que les permitan comprender la configuración del espacio geográfico, utilizar elementos del patrimonio cultural como fuente de conocimiento y comprensión de las identidades locales.

Para 2006 se consideran en el Campo:

- El fortalecimiento de la identidad regional y nacional, el aprecio por la diversidad del país, mediante el conocimiento, la comprensión y la valoración de los procesos históricos;
- La adquisición de conciencia de la importancia del estudio de la historia y la geografía; y comprendan el valor de la difusión, el uso, el cuidado y la preservación del patrimonio cultural y natural.

Después, en 2009 se estipula:

- Desarrollar y fortalecer la identidad nacional que integre elementos estatales, regionales y locales a partir del estudio de los procesos históricos, las características del espacio geográfico y de los bienes naturales y culturales de la entidad.
- Reconocer, comparar y apreciar la diversidad natural y cultural del lugar.

En 2011 se plantean los mismos de 2009.

De 2001 y 2006 es significativa la importancia atribuida a lo regional y local, que en 2009 se revierte hacia la identidad nacional como perspectiva principal, aunque plantee integrar lo estatal, regional y local.

Como opción en los tres casos figura la Historia de la entidad. Dentro de ella en 2001 los propósitos son:

- Ubicar periodos y acontecimientos relevantes en la historia de la entidad, para fortalecer la idea de la existencia de formas de vida distintas a las actuales, tal que la sociedad actual es producto de una transformación paulatina.
- Relacionar los acontecimientos locales con los nacionales para comprender cómo influyeron diversos factores en la conformación de la sociedad actual.

Para 2006 se plantea:

- Impulsar el *desarrollo del pensamiento histórico*, es decir, que todo acontecimiento actual tiene sus orígenes o causas en hechos anteriores, es resultado de un proceso histórico.

Sobre la base de que existen múltiples análisis e interpretaciones del pasado, se especifica en los años 2009 y 2011:

- Conformar la identidad nacional con base en el desarrollo del pensamiento histórico y comprender el presente de su localidad, región y entidad, valorando las causas y consecuencias de los procesos históricos que han generado momentos de continuidad, cambio y ruptura.

Sobresale en 2001 la idea de evolución en ascenso: estamos mejor que antes. En 2006 es incorporado el planteamiento del desarrollo del pensamiento histórico sobre la base de la causalidad histórica del presente, pero está ausente la consideración de la acción de los actores que pueden modificar el presente, el transcurso del movimiento histórico y construir su propio futuro. Lo mismo puede decirse para los propósitos de 2009.

Respecto al PC, en 2001 no se incluye el natural. En 2006 y 2009 si lo considera. Los propósitos en 2001 eran:

- Reconocer el patrimonio cultural como una fuente de conocimiento histórico, valorarlo y procurar su conservación.
- Fortalecer la identidad, sentirse parte de la comunidad y compartir los valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales.

De 2006 figuran:

- Comprender qué son los bienes patrimoniales de la entidad; conocer la cultura y los recursos naturales de la región; valorar, cuidar y preservarlos; desarrollar nociones de identidad, patrimonio, cultura e interculturalidad.
- Contribuir a fortalecer la identidad cultural, la pertenencia como miembro de su localidad, y compartir valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales.

En cambio en 2009 aparecen como propósitos:

- Valorar el legado patrimonial heredado, tomar conciencia de su identidad como integrantes de una comunidad.
- Enriquecer conocimientos sobre la cultura y los recursos naturales de la región; valorar, cuidar y conservar, a partir de las nociones de identidad, diversidad, cultura, patrimonio, multiculturalidad e interculturalidad.
- Desarrollar la identidad nacional a partir del estudio de los bienes patrimoniales de la entidad que permita resignificar el espacio vivido.

En los tres casos figura el conocimiento del PC y el fortalecimiento de la identidad como ideas rectoras. Pero es en 2006 y 2009 cuando aparece el concepto de interculturalidad sin que ello, como dijimos anteriormente haya promovido algún cambio en las relaciones con los “otros”. En 2011 se establecen los mismos de 2009.

Lo nuevo en los Lineamientos de 2009 es la incorporación de un quinto campo temático: *Lengua y cultura indígena*, que respondía a las necesidades educativas de los alumnos y las escuelas secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena, según Acuerdo 384, comentado anteriormente (SEP, mayo 2006).

De Chiapas comentaremos sólo los propósitos de dos programas que tienen que ver directamente con esta investigación, a saber:

- *Chiapas espacio y tiempo*, Programa de estudio 2010, Educación Básica, Secundaria Primer Grado, Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2010.
- *Asignatura Estatal. Patrimonio cultural y natural de Chiapas*, Programa de estudio 2011, Educación Básica, Primer Grado de Secundaria, Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2011.

Del primero, abreviado y comúnmente conocido como CHET, se especifican tres propósitos relacionados con la HR y el PC (de los cinco que son), tal que los alumnos:

- Comprendan el proceso de desarrollo actual de Chiapas y del país, a partir del análisis y reflexión de los sucesos y procesos históricos y geográficos más relevantes.
- Expliquen los procesos sociales de su entorno y desarrollen habilidades y actitudes para valorar, preservar y enriquecer el patrimonio regional y estatal, como legado para las nuevas generaciones; a través del conocimiento geográfico y de la herencia histórica de Chiapas.
- Desarrollen el aprecio por la historia, las costumbres y tradiciones de Chiapas; en un contexto democrático, multicultural y plurilingüe, para la conservación y el enriquecimiento del patrimonio cultural de la nación mexicana (SEP-Chiapas, 2010).

En relación a los lineamientos de 2009, el programa sostiene de entrada el desarrollo local junto a lo nacional. Cuestión que le delimita un enfoque de la historia patria al planteamiento de historia regional, pues en los hechos la propia periodización, problemáticas, categorización, efemérides, cronología de la historia local quedan subsumidas a esa dimensión y espacio de tiempo histórico. De está manera lo relevante estará en función y a la luz del acontecer nacional y la influencia de la historia oficial local.

El segundo propósito queda anclado en el desarrollo de capacidades cognitivas para generar habilidades, antes que cognoscitivas para la asunción de la conciencia y la posibilidad de la actuación reflexiva y construcción de la historia a partir de los actores en sus propios escenarios mediante la praxis.

En el tercer propósito se da un salto hacia el patrimonio cultural apenas bosquejado en sus elementos tradicionales e inmediatos de las costumbres y tradiciones sin especificar los ámbitos, problemáticas, tipos o esferas refe-

ridos. El contexto “democrático, multicultural y plurilingüe”, aparece implicado o no aclara su posible construcción en aula u otro lugar, para tomarse en cuenta en la conservación y enriquecimiento de ese PC, dada la situación controversial de su presencia, valorización, preservación, investigación, restauración, promoción y difusión. En cualquiera de los casos resulta ambiguo en las condiciones de globalización, consumo y situación sociopolítica que prevalece en lo nacional, regional y aún local en torno a ese PC.

Resalta la exclusión de la interculturalidad como propósito a pesar de estar planteada en los Lineamientos del 2009. A lo largo del documento se menciona, más bien de paso, el concepto de multiculturalidad sin esclarecer a que se refiere. Es hasta el Tema 3 (del Bloque V: Chiapas Contemporáneo) cuando aparece con el título “Chiapas: diversidad e interculturalidad”, aunque los contenidos descritos no vayan en esa dirección, pues describe más bien una serie de aspectos aislados, curiosos, aparentes, propios del currículum aditivo folclorizado.

Llama la atención la portada de este programa con los logos del centenario y bicentenario en la parte de abajo y, en el centro de la hoja, como es de suponerse, el mapa de Chiapas con un montaje iconográfico tradicional de los elementos simbólicos legitimadores que construyen la identidad mestiza de la historia oficial regional (ver Anexo 5). No figura ninguna imagen de los pueblos originarios actuales²¹. Este programa manifiesta los intereses del sexenio estatal sabinista²² en turno, cuando se dio precisamente una degradación de la promoción y difusión de la cultura en general y del escaso tratamiento y gestión de la problemática de las comunidades indígenas.

El programa considera en sus contenidos como pueblos originarios sólo a los prehispánicos (mokayas y mayas) y a los que -según esta lectura- estaban cuando llegaron los españoles: zoques y chiapanecas, los cuales (de acuerdo a la leyenda oficial) “se suicidaron antes de ser esclavizados”²³.

²¹ Durante muchos años había referencia al asunto del nulo interés o importancia de los pueblos originarios ante los ojos de los contemporáneos y se señalaba el culto a los indios muertos (mayas, “aztecas”, teotihuacanos) y la indiferencia, olvido o racismo con los vivos: “más vale indio muerto...”, pero esta visión venía desde la construcción de la mexicanidad a iniciativa de los criollos independentistas. Cfr. (Bonfil, 1990).

²² Nos referimos al periodo gubernamental 2007-2012 del Sr. Juan Sabines Guerrero, cuya gestión ha sido cuestionada muy fuertemente no sólo por el aspecto financiero, sino también por los retrocesos en materia de cultura y relación con los pueblos originarios. El museo dedicado a su persona aún está abierto, ver Revista *Proceso* diferentes números de 2010 a 2013, especialmente los artículos de Isaín Mandujano.

²³ La historia escolar se destaca como uno de los lugares donde el mito se toma más fácilmente por historia. Cfr. (LowBeer, 2003).

Los temas descritos en el programa coinciden con la periodización tradicional, propia de la historia patria seguida por años en la educación mexicana, bajo los símbolos icónicos hegemónicos regionales (el escudo, la marimba, la fuente de Chiapa de Corzo, el vestido de chiapaneca, el himno y poema a Chiapas, entre otros). Es la historia de bronce de los grandes hombres y personajes (González, 1980).

Aunque hay un tema sobre los movimientos sociales en Chiapas y sus manifestaciones (Tema 1 del Bloque V), deja a la deriva si la lucha por la tierra se refiere sólo a la reforma agraria cardenista o a la escenificada a lo largo del siglo XX. Además hace mención de la categoría de campesinos y no a la de los indígenas. Hasta aquí dejamos pintadas algunas características de este programa.

Respecto a la asignatura de PC, en los Criterios y Orientaciones de la AO de 2001, figuran los siguientes propósitos para que los alumnos:

- aprendan a reconocer el patrimonio cultural como una fuente de conocimiento histórico, así como a valorarlo y procurar su conservación.
- fortalezcan su identidad, es decir, sentirse parte de su comunidad y compartir los valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales (SEP, 2001).

En el primero figura el reconocimiento del PC para su valoración y conservación. Del segundo destaca como punto central la identidad y la sensibilidad de sentirse parte de la comunidad, lo cual resulta significativo, al introducirse una caracterización de él. No obstante, este criterio de identidad no posibilita la propuesta de comprender a los otros, a la diversidad, para construir y convivir en paz, en la diferencia.

En los Lineamientos de 2006 se señala que los alumnos:

- comprendan qué son los bienes patrimoniales de la entidad; enriquezcan sus conocimientos sobre la cultura y los recursos naturales de su región; sepan valorarlos, procuren su cuidado y preservación, y adquieran y desarrollen nociones de identidad, patrimonio, cultura e interculturalidad.
- contribuyan a fortalecer en los estudiantes su identidad cultural, es decir, su pertenencia como miembro de su localidad, y compartir valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales (SEP, 2006a).

Al igual que en los de 2001, en el primero resalta la propuesta del

conocimiento y en el segundo la finalidad de la identidad, agregando el concepto de cultura. Los Lineamientos de 2009 proponen que el alumno:

- aprenda, de manera vivencial, a valorar el legado patrimonial heredado, a prevenir su paulatino deterioro que lleva a su desaparición, así como a tomar conciencia de su identidad.
- comprenda qué y cuáles son los bienes patrimoniales de la entidad;
- a partir de las nociones de identidad, diversidad, cultura, patrimonio, multiculturalidad e interculturalidad desarrolle competencias para una convivencia más informada, consciente y respetuosa con los integrantes de su comunidad (SEP, 2009).

Desde mi punto de vista los dos primeros propósitos están ubicados en la perspectiva del conocimiento, para valorar, con la inclusión de una de sus problemáticas que es la de prevención. El tercero aparece en el ámbito de las competencias como un asunto cognitivo e incluye en esa perspectiva conceptos básicos del PC, especialmente el de interculturalidad.

El programa de PC en Chiapas surge en 2011 (cuando menos esta es la fecha oficial que señala la edición) con el nombre de *Asignatura Estatal, Patrimonio cultural y natural de Chiapas*, y no contiene un apartado **exprofeso** dedicado a los propósitos del programa, razón por la cual nosotros extraemos del documento lo que consideramos pueden representar tales:

- promover el reconocimiento de la diversidad social, cultural y lingüística del estado de Chiapas; concientizando a la comunidad escolar, a padres y madres de familia y a la sociedad en general sobre la necesidad de contribuir en la preservación, mantenimiento y difusión del patrimonio natural y cultural tangible e intangible que posee la entidad (SEP-Chiapas, 2011: 5).
- identificar que el estudio del patrimonio cultural y natural se basa en las relaciones e interacciones de sus componentes a nivel local, regional y estatal, a fin de tener una visión integral que incluya el contexto cultural en que viven; además esta asignatura enfatiza sobre el sentido de pertenencia e identidad (SEP-Chiapas, 2010: 8).

En estos propósitos resaltan el reconocimiento y la identificación como asuntos centrales. El conocimiento propuesto tiende hacia la diversidad social, cultural y lingüística, y no se mencionan los conceptos de multiculturalidad o pluriculturalidad e interculturalidad propuestos en los Lineamientos de 2009.

Podemos observar que este Programa no aparece explícitamente vinculado a la HR. En él figuran diversos temas aislados los unos de los otros; no hay un esclarecimiento conceptual del PC en sus diferentes modalidades que permitan un acercamiento integral, procesual, simbólico, contextual al tiempo y espacio en que se ubican y sus posibilidades de resignificación contemporánea. Subyace la visión de los grandes hombres, la iconografía oficial, los elementos del folclor mestizo claramente mencionado en el documento, y una lista de espacios sin jerarquía ni dimensión cultural conceptual. Sólo anotamos estos rasgos de carácter genérico pues no es nuestra finalidad analizar a fondo este programa.

5.4 Los libros de texto

El estudio de los libros de texto constituye hoy toda una unidad de análisis por su complejidad adquirida en los procesos educativos contemporáneos, al convertirse en un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad (Atienza, 2009).

Así se han producido diferentes niveles, dimensiones, objetos y modelos de investigación, que pueden incluir "...el examen del contenido, la comunicación, el método y el objeto material..." o una serie de temas y ámbitos, como su relación con el currículum, el contexto sociocultural e ideológico, los aprendizajes significativos, su didáctica, las ilustraciones y el lenguaje icónico utilizado, entre otros (Prendes, 2001). Su tratamiento es factible desde los paradigmas: tecnológico, hermeneútico y crítico.

La función y el sentido que han cumplido a lo largo de la historia los textos de historia para reafirmar ciertos valores de identidad particularmente los del nacionalismo que consolidaba al estado nación y/o al grupo hegemónico del poder local, requerirían ser estudiados en extenso en su propia especificidad, pues sus propuestas de historia, inclusiones y exclusiones, protagonistas, metodologías, visión historiográfica y aún el diseño mismo, iconografía y lógicas de razonamiento, requerirían un proyecto de investigación específico, bajo este enfoque de la construcción de las identidades sociales y culturales desde la enseñanza de la historia en educación básica. Un ejemplo de la forma cómo los libros de texto de historia trataron la identidad nacional catalana puede consultarse en Agustí Colomines. Para este historiador la finalidad última ha sido "demostrar la 'ancestral' unidad de España y la existencia de una etnicidad común de los españoles" (Colomines, citado por Pagès, 2011: 3).

Según Mejía (2009) el libro de texto puede ser abordado en diferentes dimensiones:

su contenido, su ajuste a unas pautas curriculares, su metodología, su estructura, su pedagogía, su actualidad, su lenguaje, las competencias que propicia, sus actividades de aprendizaje y de evaluación, su diseño, su material gráfico, su entidad física (papel, encuadernación, tamaño, peso, durabilidad) y su entidad histórica (Mejía, 2009: 488).

Si las clases de historia "...juegan un rol significativo en la construcción de la identidad nacional...al seleccionar, omitir, enfatizar o dejar de lado ciertos aspectos, los textos indican caminos específicos que deben seguirse al interpretar y recordar el pasado..." (Heinrich, 2008: 120).

Existen diferentes generaciones de libros de texto para la AE de Chiapas producidos y ofertados fundamentalmente por particulares desde hace más de una década, cuyos títulos han variado de acuerdo a los cambios de los programas oficiales, pero han conservado -en el fondo- sus propuestas temáticas, visión y enfoque de la HR y el PC. Aquí haremos referencia a los últimos textos generados para CHET. El de Marco Antonio Orozco Zuart (MAOZ) (Orozco, 2010) y el de Antonio Velasco Palacios (AVP) (Velasco, 2009).

Nuestro análisis sólo se dará en el ámbito del enfoque y lo que se desprende de él para la enseñanza de la historia, teniendo como referencia la discusión teórica tratada en los capítulos 4.2, 4.3 y 4.4. En esos apartados caracterizamos y ubicamos los paradigmas del positivismo, el marxismo, el historicismo y la escuela de los Anales, enfoques historiográficos que dan las pautas para establecer la perspectiva teórica declarada, subyacente o inexistente de los autores de los libros de texto. En esos incisos también observamos las características de la enseñanza de la historia que se desprenden de los enfoques adoptados, como la versión oficial o de bronce, la crítica o la narración de historias, entre otras opciones.

El libro de MAOZ se ajusta puntualmente al programa con los propios nombres y números de los Bloques, Temas y contenidos descritos en él, incluso incorpora en las primeras hojas la transcripción del programa oficial que coincide totalmente con su índice. En cambio el de AVP si bien establece los cinco Bloques con los temas y contenidos dados en el programa, tiene una pequeña variación sin salirse realmente del mismo: cada Bloque va acompañado de una introducción. Las especificaciones genéricas para evaluarlos como libro de texto para esta asignatura en las escuelas secundarias no es objeto de estos comentarios, por lo cual nos restringimos al enfoque y

la línea de enseñanza de la historia que se asume, subyacentes en los temas de HR y PC, en los Bloques 3, 4 y 5 de esos libros de texto.

Ninguno de los dos hace referencia al enfoque adoptado en la historia que transcurre por sus páginas. Al igual que en el programa de CHET, presentan la descripción de diversos hechos oficiales aislados en los Bloques, con afirmaciones históricas sin referencias bibliográficas, utilizando categorías no contextualizadas al periodo que se trata, promoviendo una visión de la historia sin movimiento, presentista, y oficial.

La cronología propuesta es la tradicional, la cual encasilla los hechos locales en la crónica de la historia patria tendiente a justificar la hegemonía del poder actual. Resaltan los grandes acontecimientos, hombres y personajes (particularmente hombres) a través de elementos biográficos, fotografías y dibujos. Se recurre a la fecha-nombre-dato para hilvanar acontecimientos y vía de demostración evolutiva. Como la información es proporcionada sin interrelación y descontextuada, contrariamente a la epistemología propia de la disciplina, el discurso se caracteriza por una ausencia de secuencias explicativas, con las que se podría dar respuesta a preguntas del cómo sucedió, por qué sucedió, con la consiguiente explicitación del conocimiento del mundo necesario para interpretar los hechos. Cfr. (Atienza, 2009). "...el saber social debe *contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye*" (Pagès, 1997: 158), sólo así podría reflexionarse y comprenderse.

Los temas están tratados de manera telegráfica preparados para contestar los cuestionarios de opción múltiple que adjuntan en cada evaluación al final del Bloque, lo cual ratifica la perspectiva de una enseñanza de historia memorística y de bronce. Cfr. (González, 1980).

Desde el punto de vista temático (al igual que los programas) los pueblos originarios están restringidos a los prehispánicos: mayas, mokayas, chipanecas y zoques. Estos últimos –habitantes hoy del centro norte del estado- son diferenciados de los que habitaron en ese entonces hasta la llegada de los españoles. La caracterización de estos pueblos originarios prehispánicos es realizada mediante la separación fragmentaria de lo social, económico, político, cultural, religión, escultura, arquitectura, etc. sin interrelación alguna. La visión de los sitios, monumentos, representaciones y arquitectura prehispánica es enunciativa: datos, nombres, lugares. No se presenta una opción que de paso a la interpretación integral y simbólica de espacios, signos, cosmovisiones, estructuras, ritualidad y funcionalidad en el contexto.

Los actuales pueblos originarios son tratados fuera de la historia como

“grupos étnicos y lingüísticos”, no tienen historia. Desde este tratamiento su caracterización se reduce a una descripción genérica, repetida en su estructura para todo grupo, formato que alienta la memorización y simplificación de las culturas ancestrales, la homogeneización de sus identidades. Resultan ser pueblos sin historia. Producen casi lo mismo, hacen artesanías y son pobres. Además de ser “nobles, laboriosos y fuertes”.

La referencia a la lucha por la tierra del siglo XX, está compendiada en media página con breves datos oficiales de administración y dotación de tierras. Los temas denominados en el libro como surgimiento de caciques indígenas, invasión de tierras, emigración y levantamiento zapatista, son descritos mediante datos en cuatro párrafos. En otras ediciones de libros de texto había mención por lo menos de las grandes rebeliones indígenas, aún cuando eran tratadas como “guerra de castas”, retomando la clasificación de cronistas anteriores.

Al final incluyen una galería de datos de los últimos gobernantes con la reglamentaria fotografía, las fechas del periodo y las obras públicas ‘benefactoras’ del político en turno. Lo mismo sucede con el registro indiscriminado de artistas y escritores chiapanecos donde aparecen listas extensas de personajes. Poco se hace en develar la profundidad de alguna obra artística, su ubicación contextual y caracterización.

Su proximidad al formato de las efemérides locales le da la utilidad de manual para el ritual escolar de los lunes y actos cívicos.

...el Romanticismo y la Ilustración en una confluencia contradictoria han hecho que la historia escolar brinde contenidos que se constituyen como narración oficial de un pasado común, a través de la cual se pretende agregar una importante carga emotiva con el fin de crear identidad con los “próceres y hombres de la patria”. A su vez la escuela crea un sentimiento de pertenencia e identificación que se fortalece por medio de los símbolos patrios, íconos e himnos que a diario promulga la institución. (Romero, 2009: 340).

En resumen consideramos que estos textos contribuyen a la construcción de un enfoque oficial de la historia regional que se asume como neutra ideológicamente y verídica, en este sentido científica, basada en el dato, la fecha, los grandes acontecimientos y grandes hombres.

Los libros de texto de PC de Chiapas, de los mismos autores, tienen pocas variaciones a lo señalado en la caracterización de los libros de CHET respecto al enfoque, tratamiento de los contenidos y perspectiva de enseñanza histórica. El esquema de información repite lo planteado en el programa oficial sobre la base de la definición de algunos conceptos que no tie-

nen sustento teórico. Su estructura guarda la de una especie de monografía teográfica, e incluyen temas del libro de CHET: las regiones, grupos étnicos, listas de sitios y monumentos, galería de grandes personajes (minibiografías y fotografías), ferias (normalmente con una visión mestizas), el escudo, el poema e himno a Chiapas, recitaciones, platillos y otros elementos más de la visión folclorizada del PC.

Coincidimos con LowBeer (2003) al observar como en muchos sentidos, la historia escolar es una especie de historia oficial, los contenidos del plan de estudios se decidieron finalmente por los gobiernos. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre como uso de 'el pasado' para la construcción de la identidad nacional no suele ser histórico. La visión del pasado como patrimonio, debe distinguirse de la historia, aunque los dos se confunden a menudo.

Finalmente, en los libros de texto y en las acciones de los profesores no se observan los problemas por los cuales atraviesa ese PC en el contexto de la globalización, a manos de empresas transnacionales, el turismo y las propias instituciones. Así como los procesos y lógicas por los cuales se registra, investiga²⁴, conforma, construye, preserva, promueve y difunde. A continuación ofrecemos un panorama de lo que observamos representa el PC de Chiapas hoy.

5.4 Patrimonio cultural. Marco institucional y problemáticas

El mundo contemporáneo ha puesto en permanente relación y cercanía diversas áreas de lo cultural, social, económico y político. Hemos entrado en un patrón puramente cultural de interacción social y organización social (Castells, 1994). Ante ello, las comunidades adoptan diferentes modos de adaptación a los cambios y se plantean nuevos retos. No obstante, la apelación a la identidad histórica y el patrimonio cultural como fuentes de legitimidad frente a tendencias homogeneizadoras del mundo global se han incrementado y plantean la necesidad de un acercamiento a su significación. La globalización lleva escondidos sus objetos culturales, presentándose cambios radicales simbólicos, tanto en la sociedad y las comunicaciones como en las representaciones que cada nación tiene de sí misma y de las otras (García Canclini, 1999).

²⁴ Los caminos, perspectivas y complejidades por los cuales transitan los procesos de investigación del patrimonio cultural son en mucho desconocidos y subvalorados; así como la funcionalidad, simbolismo y significado de los espacios construidos. Las visitas escolares a los sitios son realizados sin apoyo documental o el auxilio de expertos profesionales, lo cual produce un imaginario mediático de explicaciones espectaculares y empobrecimiento, bajo una mirada occidental.

En este contexto de globalización la pregunta sobre el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia y del PC en cada región, pueblo o comunidad, nos conduce hacia aquella tensión entre objetivos ilustrados y románticos. Cuál es el sentido, el fin de esta enseñanza, cuando los procesos identitarios escolares fueron guiados por el proyecto del estado nación (en crisis actual) y ante los problemas que contrae hoy la creciente movilidad de las personas y la diversidad cultural. En este sentido el patrimonio cultural tiene una estrecha relación con los procesos de enseñanza aprendizaje diseñados en la escuela. Para Florescano

...el patrimonio nacional no es un hecho dado, una entidad existente en sí misma, sino una construcción histórica, producto de un proceso en el que participan los intereses de las distintas clases que conforman a la nación... su uso también está determinado por los diferentes sectores que concurren en el seno de la sociedad...el Estado identificó y utilizó el patrimonio con el propósito de perfilar una identidad nacional uniforme, sin contradicciones ideológicas ni conflictos internos (Florescano, 1997).

El patrimonio cultural se refiere a lo que posee sentido o significado actual, o forma parte de la memoria de un grupo social -sean rastros del pasado (bienes materiales: muebles e inmuebles, obras de arte, monumentos) o de la vida contemporánea (inmateriales: tradiciones, costumbres, rituales y ceremonias; conocimientos heredados, sistemas de cargos, ofrendas, danzas y música; significados, habilidades y formas de expresión simbólica). Criterios que tiene como referencia a Bonfil Batalla (1997), Florescano (1997) y a la Ley de las culturas y las artes de Chiapas (CONECULTA, 2006). El concepto actual de cultura proveniente más de lo antropológico: conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, formas de comunicación y organización social, y bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad (pueblo, comunidad) determinada y le permite transformarse y reproducirse como tal, de una generación a otra, cfr. (UNESCO, 2001) y Bonfil Batalla (1997).

Con base en este alcance del concepto puede decirse, contrariamente a su ausencia en el plan curricular de formación docente (sólo aparentemente incluida en las actividades complementarias), que existe una extraordinaria riqueza y diversidad del patrimonio natural y cultural en el Estado de Chiapas. El INAH reporta en la entidad más de 2 mil 700 lugares con vestigios arqueológicos, aunque sólo una centena de ellos estén registrados y unos cuantos investigados. Asimismo, hay 2065 inmuebles catalogados entre históricos (s. XVI a XIX) y artísticos (s. XX), en distintas localidades (INAH, 1999) y un número indeterminado de bienes muebles, especialmen-

te obras plásticas, sin catalogar. Puede decirse que no hay municipio que no tenga bienes relacionados con el patrimonio cultural, la historia y la identidad cultural.

A su vez, desde el punto de vista del patrimonio intangible²⁵, Chiapas se caracteriza por ser una de las entidades con mayor diversidad cultural. Cerca de 10 lenguas coexisten en la región. Algunas otras se han reducido de manera acelerada en los últimos años.²⁶ De acuerdo al censo de 2010 (INEGI, 2010), los habitantes indígenas siguen representando casi la tercera parte de la población del estado. Los procesos migratorios internos, fuera del calendario agrícola tradicional, les han llevado a habitar en otros espacios agrícolas y urbanos.

Por su parte, los museos en Chiapas –importantes centros de la memoria colectiva-, en sus diferentes modalidades, propósitos y especialidades, representan -a pesar de sus problemáticas de desarrollo-, un acervo significativo de acercamiento al patrimonio y la diversidad cultural de la región.²⁷ Usados generalmente por los profesores de educación básica para dejar tareas poco significativas y aburridas, de registro y copia de cédulas a sus alumnos.

A lo anterior debe agregarse la importancia de la diversidad biótica de la superficie estatal y las diferentes reservas naturales, ligadas siempre a las culturas de los pueblos. En este contexto, la mayoría de los egresados de las escuelas de formadores adquieren sus plazas iniciales en zonas rurales e indígenas, alejadas de los principales centros urbanos de población. Así, de una u otra forma, estos jóvenes profesores llegarán a lugares con vestigios arqueológicos e históricos, con tradiciones y culturas ancestrales vivas,²⁸ con una riqueza en su biodiversidad.

Habrà de investigarse en otro espacio cómo la escuela está o no involucrada con la preservación, investigación, promoción y difusión del patrimonio cultural de la zona donde labora. Hallar la vinculación de la historia y cultura escolar con el forjamiento de las identidades culturales y la concepción, valoración y uso del patrimonio cultural conduce a reflexionar sobre las formas e ideas que tienen los profesores sobre ellos. Es decir, sus representaciones (Moscovici S., 1979).

²⁵ El término está empleado aquí en un sentido amplio de acuerdo con la UNESCO (2001).

²⁶ Problemática donde la educación ha jugado un papel importante.

²⁷ Los museos en Chiapas guardan una situación compleja y difícil, tanto en sus acervos, lenguajes, atención, recursos, actualización, promoción y difusión, como en su valoración. El sector educativo no los incluye en sus planes de formación curricular, sino como un anexo eventual.

²⁸ Esto sin demérito de las culturas tradicionales asentadas en las propias ciudades, como Tuxtla Gutiérrez, donde sobrevive la tradición y ritualidad de los soques, a través de la mayordomía de *El cerrito y las Virgencitas de Copoya*.

En este contexto la necesidad de acercamiento de los docentes y alumnos de educación básica a la multiculturalidad y el patrimonio cultural como expresión de ello, tiene antecedentes recientes, especialmente con el planteamiento de reconocer y adoptar nuestra diversidad creativa y pluralidad identitaria (UNESCO, 2001); de priorizar el conocimiento de los procesos y expresiones de “otras” culturas y nuestra memoria colectiva, que constituye el patrimonio cultural material e inmaterial, para su valoración, preservación, promoción y difusión, pero, sobre todo, para el diálogo y comprensión entre diferentes; para la paz y el desarrollo armónico de los pueblos, ciudades y comunidades (Foro Universal de las Culturas, 2004).

La formación docente en Normales no incluye una valoración sobre la importancia de la pluriculturalidad y el patrimonio cultural, particularmente inmaterial, lo cual los conduce a repetir los comportamientos y apreciaciones del “otro” desde sus cosmovivencias -alentadas por los medios de comunicación, alejadas de las realidades culturales de las comunidades-. Bajo estos procesos formativos, los recién egresados de las escuelas Normales²⁹ chiapanecas, llegan en su trayectoria laboral a comunidades con una composición básicamente indígena,³⁰ o mestiza -pero con saberes y haceres, tradiciones y costumbres propios- que los identifica como una cultura local o regional³¹, digna de conocer en primer lugar, respetar y valorar. El encuentro de los docentes con esos espacios sin la formación para ello impide un diálogo y relaciones interculturales, imponiéndose los criterios monoculturales de una sola lengua y una sola historia patria.

En esta dimensión adquiere importancia la caracterización del patrimonio cultural como el acervo de elementos culturales materiales e inmatrimateriales que

...una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para enfrentar sus problemas (cualquier tipo de problemas, desde las grandes crisis hasta los aparentemente nimios de la vida cotidiana); para formular

²⁹ Que participan en la distribución de plazas bajo concurso en la entidad.

³⁰ Ver el caso de los profesores normalistas de SCLC.

³¹ Pese al incremento de legislación indígena, la generalidad con que son usados en la vida escolar los términos para designar a las culturas de Chiapas manifiesta un alto sentido reductor, superficial o, en el peor de los casos, racista; con lo cual se evita el conocimiento profundo de cada una de ellas. Así, el término “chamula” o “indígena”, para este caso es lo mismo (y el diminutivo “chamulita” o “indito”, sólo empeora las cosas), “tsotsil”, “campesino” o “pescador”, designará a alguien carente de “cultura” (“sin educación”), primitivo, fuera de la modernidad culta y científica. El docente no formado en la interculturalidad no imaginará que pueblos y localidades tan cercanos, de una misma lengua, tengan rasgos, características, roles, jerarquías, imaginarios y símbolos compartidos, pero, también diferentes, de enorme valor, pues constituyen culturas diversas, con conocimientos nuevos y heredados a lo largo de miles de años.

e intentar realizar sus aspiraciones y sus proyectos; para imaginar, gozar y expresarse. Ningún acto humano (recordando siempre que el hombre es un ser en sociedad) puede imaginarse ni realizarse más que a partir de un acervo cultural previo; aún los actos biológicos naturales de la especie se efectúan en forma diferente y se les otorgan significados diferentes), porque ocurren siempre en un contexto cultural específico que les asigna sentido y una forma particulares... todos los pueblos tienen cultura... (Bonfil, 1997: 31).

De acuerdo con Saúl Rivas los pueblos son la fuente originaria de toda cultura (Rivas, noviembre 2002), entendida hoy de manera dinámica, con sentido amplio –antropológico-, que implica la vida misma: el hacer, saber y heredar; las forma de comprender y habitar el mundo; de crear y recrear. Todo lo que posee sentido o significado actual, o forma parte de la memoria de un grupo social -sean rastros del pasado (bienes materiales: muebles e inmuebles, obras de arte, monumentos) o de la vida contemporánea (inmateriales: tradiciones, costumbres, rituales y ceremonias; conocimientos heredados, sistemas de cargos, ofrendas, danzas y música; significados, habilidades y formas de expresión simbólica)-, constituyen nuestro patrimonio cultural e identidad (CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas, 2006).³²

De aquí la importancia de los acuerdos de la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial³³, que reconoce, por lo que aprueba, entre otras múltiples medidas:

...asegurar su reconocimiento, respeto y valoración mediante programas educativos, de sensibilización y difusión de información, especialmente a los jóvenes; (así como informar) de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio...; promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que este patrimonio pueda expresarse.³⁴

La búsqueda de alternativas para los futuros docentes o profesores en funciones, no podría estar basada en la pretensión de formar artistas, etnólogos o antropólogos, sino en el acercamiento real, tangible y práctico, a los procesos de conocimiento, comprensión y valoración de los elementos simbólicos y significativos de las distintas culturas, no sólo indígenas, presentes y pasadas; y a la ubicación, resignificación e importancia del patri-

³² Textos y consideraciones establecidos en la *Ley de las culturas y las artes de Chiapas*, Decreto 358, del 22 de Marzo, 2006.

³³ A la cual pertenece México como “Estado Parte”. Sus acuerdos fueron aprobados en 2003, por la Conferencia General de la UNESCO y entró en vigor el 20 de abril de 2006.

³⁴ Artículo 14, fracción a, b y c, Disposiciones generales de la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, de la UNESCO, 17 de octubre de 2003, París, Francia.

monio cultural en la vida contemporánea.³⁵ Cuestiones que efectivamente redundan en el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, basadas en la diversidad y el diálogo.

Varios son los acuerdos, informes, declaraciones, convenciones realizadas en los últimos años en el ámbito internacional, que obligan a los estados miembros a responder a los compromisos de preservación y conservación del PC. Algunas de ellas tienen fuerte incidencia en las políticas culturales de los estados, por lo cual requieren ser reflexionadas en su impacto local y regional, pues adquieren gran significado en los contextos donde inciden, como es el caso del municipio de SCLC y el estado de Chiapas. Por ello es necesario considerar en la reflexión y labor docente los siguientes documentos firmados y ratificados por el Senado de la República Mexicana:

- *Acuerdo 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* acordado en su Septuagésima Sexta Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra, Suiza, en junio de 1989.
- *Nuestra diversidad creativa*, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, UNESCO, 1996.
- *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, París, Francia: (Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001).
- *Declaración de la UNESCO relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural* del 17 de octubre de 2003.
- *Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático* París, 2 de noviembre de 2001.
- *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* 2 de noviembre de 2001.
- *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*, París, 16 de noviembre de 1972.

³⁵ La Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO contiene actualmente 721 bienes inscritos, que muestran cierto desequilibrio, pues 554 son culturales, 114 naturales y 23 mixtos. Estos bienes pertenecen a 124 países de 167 que forman la Convención del Patrimonio Mundial. México tiene 29 sitios inscritos en la Lista, y aunque está a la cabeza en el continente Americano, es reducida por la cantidad, importancia y significado de los sitios y bienes ubicados en el país. Por su parte, de los 23 sitios mexicanos inscritos en la Lista Indicativa más reciente, sólo aparece uno de Chiapas: Templos de la Provincia Zoque. Panorama que muestra la labor que habrá de realizar, para una eficaz preservación, donde la educación juega un papel preponderante. Cfr. *El Patrimonio de México y su valor universal. Lista Indicativa*. Prólogo de Francisco J. López Morales, INAH-CONACULTA, México, 2002.

- *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, París, 17 de octubre de 2003.
- *Agenda 21 de la cultura. Un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural*, aprobada como “documento orientador de las políticas públicas de cultura y como contribución al desarrollo cultural de la humanidad”, en la reunión de Barcelona, España, los días 7 y 8 de mayo de 2004, en el IV Foro de Autoridades Locales para la Inclusión Social de Porto Alegre, en el marco del Foro Universal de las Culturas – Barcelona 2004.
- *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París, 20 de octubre de 2005.

En México existe desde 1972 la *Ley federal sobre monumentos y zonas arqueológicas, artísticas e históricos* que ha estado vigente hasta hoy con algunas reformas. Este documento constituye la norma básica en materia de PC de los mexicanos y conforma un instrumento de defensa ante las innumerables iniciativas que han surgido para buscar beneficios particulares de él.³⁶ La sobreconomización de la cultura en el mundo de la globalización alcanza al PC.

Existe una fortaleza en torno al patrimonio histórico arqueológico nacional, la lista de declaratorias así lo muestra. En México tenemos 29 sitios de diferentes regiones de la República declarados Patrimonio Mundial por la UNESCO, además de las manifestaciones culturales vivas o intangibles que de la misma manera forman parte de esta declaración, y que constituyen una esfera importante de nuestra herencia cultural pero sobre todo de lo que nos representa y distingue de otras naciones

De la lista de 29 sitios del Patrimonio cultural nacional elevado a la categoría de Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO de Chiapas sólo está: la Ciudad Prehispánica y Parque Nacional de Palenque (registrado el 11 de diciembre de 1987).³⁷ Del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad aparecen registrados de México:

La ceremonia ritual de los Voladores de Papantla (2009). 2. La cocina tradicional mexicana (2010). 3. La pirekua, canto tradicional de los purépechas (2010). 4. Los parachicos en la fiesta tradicional de Chiapa de Corzo

³⁶ Ilustran esta situación en los últimos años de gobiernos neoliberales distintos ejemplos públicos donde se han visto inmiscuidos autoridades culturales y del INAH, como el uso de sitios y monumentos para espectáculos, la instalación de centros comerciales en áreas internas, procesos de restauración erróneos e irreversibles, la disposición de espacios para proyectos turísticos, entre otros muchos.

³⁷ Disponible en: <http://www.explorandomexico.com.mx/aboutmexico/6/74/> Consultado: 29 de enero de 2012 a las 13:00 hrs.

(2010). 5. Lugares de tradiciones vivas de los otomí-chichimecas de Tolimán en Querétaro (2009). 6. Las fiestas indígenas dedicadas a los muertos (2008). 7. El Mariachi, música de cuerda, canto y trompeta (2011).³⁸

Los nombres corresponden a los aprobados oficialmente por la UNESCO. Lo cual es relevante porque a la hora de dar a conocer estos reconocimientos se tergiversa el sentido que conllevan, como el denominado “día de muertos” difundido en su dimensión mestiza hasta casi coincidir, en las ciudades principales de Chiapas, con el *halloween*.

³⁸ Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/9070065> Consultado: 29 de enero de 2012 a las 13:00 hrs.

Capítulo 6. Sentidos y significados construidos por los profesores de la AE a partir de sus experiencias docentes en un contexto de globalización y pluriculturalidad en SCLC

Las experiencias de los profesores de la AE tenidas a lo largo de su vida docente en torno al PC y la HR, incluyen una multiplicidad de saberes, recuerdos, memorias, haceres, sensibilidades, emociones, imaginarios construidos en su trayectoria docente seguida desde que iniciaron su labor profesoral en alguna comunidad hasta su llegada y estancia en una escuela del municipio de SCLC. Muchos de esas construcciones se originaron desde sus lugares de origen. En su recorrido los docentes fueron reconociendo, construyendo, resignificando sus representaciones y acciones en la enseñanza de la AE en sus modalidades de HR y PC.

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

Vemos a los sujetos como constructores de sus significaciones y realidades. Desde el punto de vista de Bourdieu (2003) se puede dar sentido a la acción si se observa en ella la experiencia como acumulación de conocimientos provenientes de la práctica, incorporada como pasado objetivado e interiorizado en forma de *habitus*. Pero la posibilidad de objetividad en la interpretación no transcurre por el simple consenso entre intérpretes, sino de la reconstrucción de las condiciones objetivadas y subjetivadas y de los resultados prácticos. La tarea está entonces en "...profundizar en las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones, especialmente hacia el extenso, complejo y heterogéneo campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos" (de la Garza, 2006b).

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

El objetivo de estas entrevistas y GD fue la comprensión y búsqueda del sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas desde los actores, en un contexto de globalización y pluriculturalidad en SCLC. En esta medida entendemos que el acto de interpretar es el de contextualizar, y la comprensión es el resultado de la contextualización. Poner un texto en su contexto, evita la incompreensión o la mala comprensión que surge del descontextuar, tal es la finalidad de la interpretación (Beuchot M., 2009).

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

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

- Experiencia vivida.
- La institucionalidad: los programas, los textos.

- Lo sociocultural.
- La globalización.
- La pluriculturalidad.
- El enfoque de la HR, el PC y la identidad.
- Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas.

Este orden es el que se sigue en el análisis y triangulación en este capítulo, iniciando -en cada apartado categorial- con la interpretación y significación de las respuestas de los actores en las entrevistas, según guía elaborada para ello¹, para agregar inmediatamente la confrontación con lo dialogado en el GD, relacionando los planteamientos teóricos y metodológicos, cuando así se requiere, en el proceso de comprensión y contextualización.

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

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

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

6.1. Experiencia vivida

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

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

La idea de significación introduce un redimensionamiento en la noción de causalidad en términos histórico-sociológicos. El mundo del sen-

¹ Ver capítulo de metodología.

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

6.1.1. Experiencia laboral

Ante la pregunta: ¿Cuál es tu experiencia laboral?

Los profesores contaron sus historias muy particulares que confluyen ahora en la enseñanza de la HR y el PC en escuelas secundarias de SCLC. El peso de esta experiencia laboral va relacionada o aunada a sus vivencias familiares que marchan con ellos en sus propuestas, dudas, visiones o perspectivas de acción en la enseñanza de la HR y el PC.

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

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

Ana cuenta de su recorrido laboral:

Empecé en Tila, ahí trabajé con alumnos que pues no hablaban bien el español, chol y tseltal, y después me fui a la costa, fue el único lugar donde he estado que no son este de grupos étnicos y pues ahí no había tanto problema... De ahí me fui a la Frontera, y ahí...casi la gente que vive ahí no todas son mexicanos, son alumnos de Guatemala, de Honduras... con ellos las cuestiones de drogas y todo eso porque es muy fuerte ahí el problema...la mayoría de alumnos que teníamos ahí en la escuela casi no provienen de familias mexicanas, llega mucho este... guatemalteco y hondureño. De la frontera ya me vine aquí a San Cristóbal (EAna19 de diciembre de 2013).

La cercanía y trato con grupos de diferentes culturas queda de manifiesto en las vivencias de Ana, donde resalta la diversidad cultural de la frontera con Guatemala. Esa situación le lleva a considerar una variación de intereses de enseñar la AE, según el contexto de la comunidad donde se ubica.

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

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

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

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

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

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

Estuve en Mitontic, ahí fue mi primera escuela –tsotsil- y luego me fui a la región Sierra, este, un municipio, la Grandeza (donde había) chicos mestizos,

uno que otro que hablaba el mam pero muy raro aquél ¿no? y de ahí regresé de la Sierra. Regresé nuevamente a la región Altos, a Tenejapa, una comunidad, y de Tenejapa ya di el salto aquí a San Cristóbal, sí (EOlga 30 de mayo 2014).

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

En el Grupo de Discusión (GD) los profesores participaron abiertamente en el diálogo, hubo atención a la palabra del otro, continuidad en los temas, debate respetuoso sobre diferentes puntos de vista, buscaron explicarse y comprender. Este interés permitió que los profesores se externaran y expresaran con mayor confianza lo que piensan, sienten y han construido en torno a sus experiencias y apreciaciones, al compartir con sus pares la cobertura del espacio creado por ellos.

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

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

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

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

...porque a veces te dices ¿quién eres? y queremos como decir lo mejor, y quiero decir mis mejores títulos, pero si tú dices, yo vengo de allá, del rancho...de ahí venimos...y no quiero decir que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

Al comentar la tercera pregunta generadora,² desde la experiencia, la insistencia de los profesores en la identidad se ve relacionada con los problemas del desarrollo de una ciudad cosmopolita como lo es hoy SCLC, en la perspectiva de una multiplicidad de problemas que vive al confluir una diversidad de expresiones y manifestaciones de distintas culturas, en un ambiente y espacio no formado para la tolerancia y la interculturalidad. La reafirmación de los profesores de su identidad -quiénes son y de dónde vienen-, según su experiencia, hallan su respuesta y lugar en este espacio pluricultural, en su labor cotidiana, en su accionar docente, en las finalidades que establecen en la enseñanza de la HR y el PC.

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

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

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

² Ante la globalización y la pluriculturalidad de esta región ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la asignatura estatal al desarrollo?

de las diferencias, al no reconocer la determinación de lo identitario en el camino del encuentro con el otro. La interculturalidad.

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

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

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

más de Chiapas que del Distrito Federal en cuestión de su historia...yo me siento más chiapaneca que de allá... (GD Ana).

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

...siempre me dicen que yo soy de Chiapa de Corzo y yo, afortunadamente no soy de Chiapa de Corzo, bueno afortunada o desafortunadamente ¿no? Este, mi esposa sí es de ahí y yo pues como llegué ahí y todo, piensan que soy de Chiapa de Corzo y yo soy de Venustiano Carranza, tierra de la marimba, y entonces este, o sea, mi identidad, mía, yo, pues yo soy Carrancista, mero huehuecho como les dicen, y este, para empezar desde ahí tenemos que partir, ¿no?... ir avanzando pero no perder de vista nuestra identidad, no despegarnos del suelo de donde somos (GD Urbano).

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

6.1.2. Experiencia docente

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

En relación a ello los profesores se expresaron así:

Hilda menciona:

La Asignatura Estatal (AE)³ en el programa de secundarias, originalmente abarcaba un programa nacional, no recuerdo exactamente cuántos años... después de algunos años, se particularizó por las características propias del Estado, y entonces empezó una cuestión acerca de estudios, de Historia, de geografía de Chiapas, entonces yo recuerdo que ya tiene cerca de 10 años que hemos trabajado esta Asignatura Estatal (EHilda 16 de diciembre de 2013).

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

Es muy interesante, y pues es nuestro estado, estamos en las comunidades y yo creo que fue muy alentador tener un apartado, con esta asignatura para hablar acerca de nuestro Estado, de nuestras regiones y, en la particular me agradó, aunque, carecíamos de libros y de un diseño así completo ¿no? Nomás se nos decía -vamos a trabajar con AE- pero no había un programa, no había, hasta hace dos años recibimos un programa de estudios y este, entonces uno

³ En lo sucesivo seguiremos empleando AE para referirnos a la Asignatura Estatal, PC en el caso de Patrimonio Cultural como asignatura, HR en lugar de Historia Regional y CHET como la asignatura de Chiapas, Espacio y tiempo.

impartía, y decían, es hablar de Chiapas ¿no? Hablar de la región, hablar de la Historia y ya. Entonces uno va buscando el material... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

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

Bueno aquí en esta escuela llevo tres ciclos escolares, pero he dado AE casi desde que se generó esa materia, pero antes de que se llamara AE era este... sobre una, "Hacia una cultura de la legalidad", empezó así llamándose esa asignatura, que era como prevención de la violencia, de la drogadicción y todo eso; eso fue hace, se podría decir, hace siete años que empezó lo que es la AE (EAna19 de diciembre de 2013).

Según Olga:

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

Adulfo cuenta:

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

Urbano recuerda:

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

Las intervenciones y experiencias son distintas, los profesores expresan sus preocupaciones, obstáculos, adecuaciones, retos en su historia docente. Algunas de sus observaciones dejan notar la ausencia de programa, los múltiples cambios habidos en aproximadamente 13 años -de los cuales

manifiestan desconocimiento de la razón de ello-, el aprendizaje empírico de cada uno de ellos ante la falta de formación y orientación programática y documental, las continuas adaptaciones y los recursos que emplearon para desarrollar sus conocimientos e impartir esa enseñanza.

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

En las respuestas a la primera pregunta generadora⁴ en el GD sobre su experiencia en la enseñanza de la AE, se abrió un amplio marco de intervenciones que versaron sobre diferentes dimensiones y tópicos que los ubica y caracteriza en sus preocupaciones, intereses, dudas y alternativas. Estas experiencias se manifiestan en múltiples expresiones, haceres y sentires, imaginarios y construcciones que se generan desde el espacio concreto en el cual actúan los actores.

Como se observará en cada una de las participaciones, los profesores asumen de manera específica y personal una concepción y significación sobre el programa y los apoyos documentales (como el libro de texto) que logran adquirir o no, girando siempre en torno a una construcción de la HR y el PC de Chiapas creados por ellos, resaltando de manera significativa en sus intervenciones una multiplicidad de opciones según los contextos en que se desenvuelven y su experiencia acumulada; aunque puedan manifestarse algunos puntos de vista cercanos, convergentes hacia preocupaciones, dudas, incertidumbres, malestares y determinadas alternativas que dan sentido a sus decisiones y actuaciones.

Esto se inscribe en la reflexión de ver a los actores como constructores efectivos no sólo de sus significaciones sino también de su realidad. Los sujetos sociales actúan creando configuraciones subjetivas de campos como los cognitivos, valorativos, sentimentales o estéticos, formando re-

⁴ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

des de significación a través de formas de razonamiento formal y cotidiano (Moscovici, 1985).

En este camino Hilda expresa:

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

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

Afortunadamente hemos trabajado con la AE ya un tiempo y la experiencia que me ha tocado vivir ha sido un poco triste, lamentable, porque -en las mismas condiciones en las que han participado mis compañeras y compañeros-, nos ha llevado a adaptar, así es la palabra, adaptar. Nos dicen, va a haber AE, aquí está. ¿Qué hacemos? Adaptarnos. Yo siento que la política, en cuanto a la educación, se ha perdido creo el enfoque... el enfoque hacia nuestro Estado (GD Urbano).

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

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

Ana tiene claro que su alternativa -ante el aparente caos, las carencias y confusiones-, es crear una opción propia, basada en la necesidad de la

identidad y el reconocimiento de la pluriculturalidad. Asimismo, nos conduce a una serie de implicaciones mayores pues involucra la perspectiva de la enseñanza, la formación y el enfoque de la asignatura, frente a los cambios de la AE planteados desde la institucionalidad educativa.

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

...al principio yo inicié con la Cultura de la legalidad, posteriormente vino Adolescencia; después CHET, y ahorita educación ambiental con sustentabilidad en Chiapas...inicie dando la materia de CHET y más o me en el mes de octubre... noviembre... nos dieron el programa de educación ambiental (GD Lety).

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

Entonces, dice Olga con vehemencia:

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

Olga como profesora de secundarias técnicas (sector más organizado ante las políticas educativas), asume una posición de franca autonomía y sostiene su posición de libertad para decidir sobre la instrumentación planteada desde la institucionalidad (el sistema), proponiendo la alternativa de Historia y Geografía de Chiapas, nombre por ellas generado (de Olga y su compañera de academia), bajo la necesidad de dar a conocer la historia de la entidad. Esta experiencia de autonomía relativa resulta altamente significativa en cuanto es propositiva y fuera de todo conformismo, representaría la manera en que los actores no están totalmente determinados y asumen momentos de resistencia y especial ruptura.

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

Urbano considera que

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

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

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

Otra parte de esa experiencia toca a la docencia, a lo que se enseña y/o pretende enseñar, bajo una mirada propia dadas las circunstancias de incertidumbre institucional, sorteando diferentes obstáculos y carencias, desde las personales de formación hasta las condiciones de la escuela, los materiales, el contexto, la variación de programas y la ausencia de libro, lo cual vuelve más complejo el para qué, cuando el maestro aprendió a depender sólo del texto.

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

Pues yo empecé ahí como esta ese libro, los 118 municipios. Hicimos un mapa de Chiapas. Las colindancias. Hice el examen. Luego les di un mapa de Chiapas y trabajaron con eso y entonces tú vas sugiriendo y compartiendo

con compañeros acerca de lo que haces en esa clase... vienen los grupos étnicos del Estado. Bueno busquen, les dije a mis alumnos, qué trajecitos usa tal... la escuela propiamente donde laboro, es una escuela muy, muy plural, diría, porque hay tsotsiles, tseltales y hay hasta algunos de Comitán...(GD Hilda)

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

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

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

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

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

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

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

Sí, porque todos nosotros somos chiapanecos, no sé, a menos que alguien me diga lo contrario y como chiapanecos yo creo que todos, de alguna manera amamos nuestra casita, ¿verdad? Amamos lo que hay aquí y nos duele lo que está cambiándose, quizá más adelantito vamos a comentar un poquito de cómo también la influencia que vamos teniendo de los medios de comunicación y de muchos otros medios haciendo que todo este esquema de identidad,

que es lo que quizá la materia, de alguna manera, es lo que he entendido que eso es lo que busca, este, que en los chicos en ver que ellos valoren lo que son, lo valioso, no sólo como seres humanos, sino también lo valiosos que somos al formar parte de una comunidad y tener una identidad propia... (GD Hilda).

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

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

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

Una constante señalada como problemática por los participantes es la importancia de las labores extra aula expresadas en viajes de estudio, visitas a museos, zona arqueológicas, parques nacionales y reservas naturales, con la finalidad de poner en contexto los aprendizajes esperados. Sin embargo, varias son las trabas como las que menciona el profesor Adulfo, quien pone en primer lugar la experiencia del docente y el requerimiento de que los padres de familia se inscriban en este proceso de conocimiento del PC.

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

A través de las entrevistas pudimos obtener un acercamiento a sus experiencias de vida docente y problemáticas ante la AE, a una parte de sus vivencias relativas a su lugar de origen, formación y trayectoria laboral, y a sus construcciones sobre el contexto y la finalidad de la asignatura. El GD por su parte abrió el marco del diálogo y la búsqueda de acercamientos, posibilitando la externación de lo vivido, sentido y pensado, vislumbrando coyunturas, espacios de intervención relativamente autónomos, al co-

mentar lo que en realidad están haciendo o intentando hacer ante el vacío institucional, dando margen a decisiones desde ellos, proporcionando un sentido a su actuación en torno a lo que se plantean como la identidad, que parece perdido o desinteresado por la institucionalidad.

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

6.2. Lo institucional: los programas, los libros de textos

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

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

Es decir, las estructuras no pueden existir sin praxis, pero tampoco se reducen a ellas. El concepto de "acción" humana presupone al concepto de institución y viceversa Giddens (1982).

6.2.1. Las variaciones de la AE

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

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

El problema básico ha sido lo que ellos ven y sienten como una serie de cambios en el nombre de la asignatura y por ende del programa a esta-

blecerse. En la entrevista Ana narra la forma en que les llegó la instrucción de impartir la nueva AE, que los profesores denominan ERA o medio ambiente o desarrollo sustentable.

Ana responde:

...a nosotros nos dijo nuestro director: “les pido que nos apoyen en eso, o sea sí trabájelo” porque van a venir a observar, van a venir a checar si estamos o no trabajando eso;...pero al leerlo me di cuenta que es... como fue algo al vapor, o sea nada más nos lo entregaron pero, no, no hubo un curso previo para que nosotros digamos “bueno estamos de acuerdo, si lo vamos a trabajar así”, no hubo (EAna19 de diciembre de 2013).

Entonces continúa Ana:

...le apuesto que de todas (las escuelas) nadie más está llevando eso más que nosotros en esta escuela ¿sí? Porque por ejemplo, un amigo trabaja en Chanal y él da esa materia, asignatura estatal... entonces yo platiqué con él y le dije “Oye fijate que...”, “¡Ah no! Yo no sé, o sea, yo voy a llevar este porque se supone, ya lo preparé pues”... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

...ahí leí que ERA, venía por sesiones y que lo debimos haber trabajado, los maestros que damos asignatura estatal con los de ciencias, con el de geografía, y con formación cívica. En mi caso no hay tanto problema porque yo di geografía, yo doy formación cívica y ética... (EAna19 de diciembre de 2013).

Adulfo por su parte contesta en la entrevista:

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

Para Urbano, la situación de la nueva AE (recientemente implantada)

no es de esclarecimiento programático o apoyo docente sino de vigilar y castigar. Reproducimos un fragmento de la entrevista:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resalta la defensa de la AE en su versión histórico-patrimonial que ha pasado al ámbito de la participación del poder político sindical ante una estructura político-educativa que decide desde arriba los cambios de acuerdo -según expresiones de los profesores- a intereses sexenales, el último de los cuales se implanta con la “política verde” (expresión usada por la profesora Ana). Esta situación lleva a pensar cómo la decisión confluye en: ¿qué pasado o presente se quiere presentar y heredar? La nueva AE⁵ no parece cumplir con los propósitos de tal asignatura, opinan los profesores. Sobre la

⁵ Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas que a veces se le confunde con ERA (Educar con Responsabilidad Ambiental) que corresponde a un proyecto del sexenio estatal actual.

supervisión institucional, aún cuando en este caso no es del tipo tradicional de vigilar y castigar, Olga declara:

...él tiene muchos elementos, pero como que no, no es muy compartido el asunto ¿no? yo quisiera que él llegara⁶, bueno, sabes que aquí te traje este material, les puede servir, fotocópielo aquí y allá, no, no, no... él más en cuestión de verbo, no, él dice, “bueno, pues es que todavía vamos a trabajar, aquí está esta problemática, cómo la vamos a resolver, cómo la podemos atender”, en cuestión de evaluación habla... (EOlga 30 de mayo 2014).

En este contexto Hilda sostiene que

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

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

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

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

A la pregunta Ana responde haciendo toda una narración:

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

⁶ Se refiere al supervisor de la Zona.

quedó únicamente “Chiapas, espacio y tiempo” la del famoso CHET... (EAna, 19 de diciembre de 2013).

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

Prosigue Ana:

Pero desafortunadamente cuando apenas se está uno adaptando porque le han venido cambiando le digo pues... el año pasado, antepasado, nos dieron un curso donde la asignatura estatal iba a tener otra orientación, en donde se iba a ver sobre la cuestión de los grupos étnicos, pero tendría que ser alguien que hablara ya sea tseltal o tsotsil, dependiendo del lugar de donde estuviera; otro era sobre prevención de la violencia en la escuela secundaria y el otro era de sexualidad, ya no se iba a llamar CHET sino que AE iba a tener esos tres rubros y las escuelas se iban a adaptar conforme a la región que era lo que iban a tratar... (EAna, 19 de diciembre de 2013).

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

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

y tiene muchos contenidos y se relaciona con geografía, con ciencias y con formación cívica y ética, se maneja lo que son los valores y este, también habla de las áreas protegidas naturales pero ya casi de historia de Chiapas no... (EAna, 19 de diciembre de 2013).

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

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

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

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

Pese a que Adulfo se adapta a los cambios que le permiten actualizarse, siente la necesidad de que se establezca la asignatura, en la medida que

no tiene continuidad ni seguimiento en otros niveles, lo cual es relativamente cierto, pues en primaria sí se trata en cuarto grado, aunque hacia la educación media y profesional desaparece, incluso en la Normales. Adulfo prosigue:

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

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

...es como un rescate de la cultura natural y en el caso de su programa, como es Verde Ecologista... como dijéramos, su Partido, entonces ellos giran en rescatar algo de la cuestión cultural; pero algo incongruente, muchas veces pasa esto porque ellos han permitido y han autorizado permisos para sustraer los recursos minerales y naturales de aquí de Chiapas. Entonces cada año van cambiando los programas y este... entonces no hay un programa en sí fijo, sino que cada año o dependiendo el gobierno, va cambiando... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

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

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

Para Adulfo:

...hay algo importante de nosotros también, la guía de trabajo como lo mencionan ustedes, no sé si es guía de trabajo, para nosotros es unidad didáctica o secuencia didáctica. Yo plasmo todo lo que hay ahí y lo que yo tenga a mi alcance y de las vivencias que he tenido, les doy a los chavos. Que llegó el director o el jefe de enseñanza, pues me voy otra vez a mi unidad didáctica y agarro el mismo tema que estoy plasmando ahí... cuando no hay nada, ahora sí me desplazo, por aquí, por allá y por acá. Así lo trabajo, de esa forma, y puede dar resultados o no, pero ya experimenté algo que posiblemente se le tiene que quedar al niño... (GD Adulfo).

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

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

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

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

Olga finalmente aterriza en un planteamiento cuestionador:

...yo considero la cuestión desde la política educativa que retomando la AE juega a intereses muy arriba... intereses desde el sistema que nos gobierna, intereses de nuestro Estado, y que a final de cuentas es una como, el quedar bien con cierto grupo social ¿no?, pareciera ser que, lo que señalaba aquí la compañera, en cada sexenio vienen nuevas propuestas educativas... y le cambian el nombre a la asignatura y posteriormente bueno, no hay un sustento o

el amor por el Estado, más que nada, la conciencia de decir, bueno qué es lo que más importa que el joven a nivel básico conozca de su Estado (GD Olga).

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

Adulfo es más penetrante en sus comentarios y señala

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

Sobre esta posibilidad medita Olga:

...creo que se pierde la conciencia de decir: ¿al chiapaneco realmente le interesa saber quién es? ¿Le interesa su historia propia? Realmente se preocupa por saber sus antecedentes. Y ahí sí que preocupa porque, les vuelvo a repetir, considero que nada mas juega un papel político. Desde la política educativa esto es lo que le interesa que el gobierno haga (GD Olga).

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

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

...el punto central de esto es que ni las autoridades educativas tienen en claro qué es lo que quieren que enseñemos de la AE. Ciclo a ciclo viene cambiando, este, la temática... que ya va a salir libro de texto, que no va a salir, que hay un programa piloto... Antes de que se dijera AE se impartía la materia IPCH que era Introducción al Patrimonio Cultural de Chiapas y únicamente se impartía en los terceros grados, después surge lo que fue Hacia la cultura de la legalidad,

en los primeros grados...al inicio piloto, como siempre se da, de manera piloto...y vinieron personas que tenían estudios de doctorado y nos impartieron cursos con el modelo de los Estados del norte...Después ya surge lo que era AE en donde se decía que era Adolescencia, Chiapas, Espacio y Tiempo. De igual manera nos atiborraron de información, nos dieron muchos cursos, involucraron no solamente a los maestros de AE sino, cuando empezaron a hablar sobre la transversalidad y todo eso, también (plantearon) debían participar otros maestros. (Ahora), cuando todavía empezamos a adaptarnos a ese programa, a ese ritmo, a todo lo que nos dijeron, vuelven a cambiar y que ya no se llama, este, Adolescencia, Espacio y Tiempo, sino solamente CHET...Pasa un tiempo, estoy hablando de tres, cuatro años y vuelven a cambiar, y ahora ya no es ni Adolescencia Espacio y Tiempo, ni CHET, ahora es sobre el Desarrollo hacia la sustentabilidad en Chiapas, Educación ambiental...(GD Ana).

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

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

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

Para Urbano esta experiencia les ha llevado a

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

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

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

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

Hilda señala que

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

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

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

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

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

Lo que sí me queda claro es que no debieron haberle quitado lo de adolescencia porque sí en el programa nuevo que nos dieron maneja mucho lo que es

el adolescente y es un programa que no solamente se va a ver en los primeros grados, es un programa como de seguimiento, que hay que trabajarlo con los segundos y terceros. No en la materia de AE sino con las materias de Formación Cívica y Ética y lo que es Física y Química; entonces no sé cuantos años van a pasar para que en realidad quede estructurada bien lo que es AE... (GD Ana).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

..y de repente viene ERA, aquí está miren, todo lo que se va a ver, mantengan su escuela así, propicien esto, aquello y dices: ¿y Geohistoria de Chiapas? “Está involucrada ahí no se preocupen”...todo eso nos ha movido mucho... eso es lo que hemos vivido, no tenemos material físico para darle a los chicos, conseguimos los maestros de donde podemos... (GD Hilda).

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

6.2.2. Alternativas, búsquedas y decisiones

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

Las continuas transformaciones de la AE en la región, llevan a la incertidumbre al inicio de cada ciclo escolar y a lo largo del mismo, pues el cambio puede suceder en el transcurso mismo. Ante la falta de orientación institucional y de materiales de apoyo -como el libro de texto-, los docentes opinan desde sus dudas, experiencias, planteamientos, formación, invenciones. Las respuestas son tan extensas como lo son las historias de sus experiencias ante esas modificaciones, muchas veces sorprendidas.

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

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

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

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

Los docentes ponen en evidencia la distinta información que les ha llegado o han obtenido por diferentes medios (como en algún curso organizado por la Secretaría de Educación de la entidad, a través de sus relaciones con sus pares o de sus prácticas construidas ante el aparente caos). Comenta Ana:

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

Las formas de participación de las jerarquías institucionales intermedias (Directores, Subdirectores, Supervisores, Jefes de Enseñanza, Coordinadores) influyen en las características de las respuestas, organización, adopción de posiciones y programas realmente asumidos por parte de los docentes. A veces por autoritarismo u omisión, otras por ausencia, otras más por coincidir con los docentes. El poder y las políticas afectan dramáti-

camente e incluso determinan las dimensiones claves del cambio y la innovación en las escuelas, cfr. (Blase, 2001). Dice Urbano: “Yo espero, de parte oficial que venga el libro nuevo (de ERA), pero siento que es necesario también hablar un poco de, de patrimonio de nuestro Estado, inclusive la parte histórica que a veces nos olvidamos...” (EUrbano 30 de mayo de 2014).

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

Para nosotros es CHET como tal... siempre y cuando se respete la cuestión histórica cultural y natural. Eso lo decidimos como zona... a nosotros no nos lo impusieron (el libro-programa ERA), esa fue una propuesta a través del grupo ese de Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA), sí, Era. El proyecto Era. Pero ese libro lo mandaron a la biblioteca. ¿Qué hizo el coordinador?, como él sabe que nosotros no estamos de acuerdo con el propuesta, él dijo bueno, que quede en la biblioteca. Sabe que nosotros estamos trabajando con el libro de texto de Chiapas, entonces él no, ni siquiera nos dijo, qué van a hacer con ese libro, no, nada, ahí quedaron los libros, ahí están todavía... lo que estamos en espera es de la próxima reunión, ahora sí para trabajar en conjunto, con todo el nivel... la propuesta (de ERA) está en relación a la política verde... Toda nuestra alternativa se genera a través del sindicato... (EOlga 30 de mayo 2014).

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

Comenta Adulfo:

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

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

Resalta en todos estos comentarios la incertidumbre que venimos señalando ante la falta no sólo de orientación sino de información institucional. Otra vertiente es el de la formación que los docentes manifiestan no haber tenido. Hilda menciona un curso que tuvo en uno de los programas. Pero también expresa, como los otros profesores, varios nombres de la AE

o de sus modalidades, no claras para ellos. El programa y texto ERA que emergió en los últimos meses, aparece entre los docentes como algo vago, impreciso, relacionado a la política e interés del actual gobierno del estado.

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

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

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

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

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

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

...entonces, (en) este ciclo escolar... aquí en esta escuela nos pusimos de

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

A ello agrega sobre lo que venía tratando anteriormente:

Pues de los más relevantes y que veo que sí le atrae más a los jóvenes es cuando se habla sobre los grupos étnicos, lo de usos y costumbres, el que se sientan que pertenecen a una nación, porque también viene parte de eso y la cuestión histórica de cómo Chiapas vino y estuvieron los españoles y hubo movimiento aquí con los españoles, no sólo la conquista religiosa sino la conquista militar... esos dos hechos sí les llama mucho la atención a los alumnos porque creen que Chiapas únicamente fue conquistado a través de las fuerza o de las armas, entonces al darse cuenta de que no solamente nos conquistaron así sino también por la religión ellos se preguntan que cómo es posible que tuvo mucho poder esa conquista, esos son los temas que más le atrae a los jóvenes... de hecho cuando se habla de los grupos étnicos, se les hace ver a ellos cuáles son las zonas arqueológicas... pero al tratar ese tema sobre al patrimonio cultural en cuanto a los lugares, a las zonas arqueológicas, o las zonas protegidas, zonas naturales protegidas, este... ellos eh, casi no tienen, no muestran mucho interés porque sienten que son cosas que ellos, tal vez conviven muy de cerca, que es algo cotidiano para ellos, de hecho porque pues aquí tenemos alumnos que son este, de grupos étnicos, hablan tsotsil, hablan tseltal y en otras escuelas donde yo trabajé por ejemplo en Tila hablan chol, entonces está muy cerca de ellos esas cuestiones, entonces este, para ellos les causa más impacto el hecho de cómo fuimos conquistados (EAna, 19 de diciembre de 2013).

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

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

Ahorita estoy impartiendo la AE y hay algunas cuestiones ahí en cuestión de nombres, de la asignatura que todavía no se han afinado, pero aún así estamos trabajando con CHET, que se refiere un poco historia y poco Patrimonio cultural... No (todas las escuelas), sólo para las técnicas, sí porque en el caso de las generales pareciera ser que ellos ya lo dan por hecho, su patrimonio natural y cultural de Chiapas... Nosotros estamos viendo eso que aún no se pierda el aspecto histórico de la asignatura y que podamos defender, a ver de qué manera podemos incluir esos contenidos en la propuesta que tienen a nivel nacional. Bueno (en teles) hasta donde sé que están trabajando con patrimonio (EOlga 30 de mayo 2014).

Adulfo por su parte especifica que para él “es Patrimonio Cultural, pero se empieza a cambiar para posiblemente el próximo año sea Historia de Chiapas” (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

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

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

O como lo había señalado la profesora Hilda: “...a mí me encanta asignatura estatal porque podemos hablar de Chiapas” (GD Hilda); o como lo adopta la profesora Olga: “trabajamos en una reacomodación de Patrimonio e Historia, Espacio y Tiempo” (GD Olga). O como finalmente Urbano dice que se siente “...afortunado de haber trabajado con la asignatura estatal ya un tiempo” (GD Urbano).

6.2.3. Los contenidos realmente impartidos

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

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

Para Hilda:

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

Aunque sólo con estos elementos sería complicado establecer el enfoque y tipo de historia que construyen los profesores en su enseñanza, si podríamos, en el caso de Hilda, observar que los temas comprendidos en su respuesta son parte del programa de CHET, el cual adopta un enfoque oficial que legitima el transcurrir de los grupos en el poder hegemónico de la región, al mismo tiempo que excluye, margina o arrincona en un apartado, un sub inciso, el lugar de los movimientos, resistencias y la luchas de los otros, en el proceso y desarrollo histórico regional (económico, político, social, cultural), especialmente campesino e indígena.

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

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

De los temas principales seleccionados por Ana, explica:

...el más relevante es cuando la conquista militar, sí, porque luego cuando hablamos de la conquista religiosa empieza a haber problemas ahí porque tienen diferentes creencias religiosas los alumnos, entonces para no meterse en problemas, casi no, sí se habla de eso pero no se le toma tanto tiempo, tanto espacio y en cambio en cuestiones de la conquista militar, pues sí se consideran casi todos los temas que vienen ahí en nuestro programa, no en el libro, porque a veces en el libro es muy extenso, entonces de acuerdo a como viene en el programa esos temas sí los manejamos...sí se basa uno en el programa pero más en los aprendizajes esperados... (EAna, 19 de diciembre de 2013).

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

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

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

...el programa está como flexible, tanto no interfiere que yo vea este tema acá

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

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

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

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

Sobre la zonas arqueológicas y en general sobre los monumentos históricos -valiosos recursos para construir la historia-, tienen la desventaja que programas, libros de texto y la formación del docente en las escuelas normales, no incluyen estos sitios como objeto de estudio que tienda a comprender lo simbólico y representativo de la cosmovisión indígena prehispánica. Por lo cual su visita se convierte en una mirada turística superficial y aparente, creadora a veces de imaginarios absurdos, atrayente como

espectáculo y venta de souvenirs. La profesora Ana pone el acento en el tema por su preocupación ante su exclusión en el nuevo programa. Por ello Ana señala que

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

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

...la época colonial de Chiapas, la conquista de Chiapas, esos dos temas fundamentales y en cuestión de patrimonio cultural, por ejemplo conocer su biodiversidad, sus regiones naturales, sus regiones socioeconómicas, dentro de ellos conocer su espacio geográfico, cuestiones de identidad ¿no? ese punto considero que es como el punto rector, conocer tu identidad porque eres chiapaneco, por qué es importante de tu identidad, tu cultura, tus tradiciones, tu flora, tu fauna, tu clima, etcétera; todos esos aspectos considero que, lo retoma en este caso CHET (EOlga 30 de mayo 2014).

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

Finalmente Hilda compara los programas que se supone están propuestos:

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

Ante la situación de incertidumbre que se vive resulta significativa la selección expresada en el GD de los temas que imparten, los contenidos, sin haber sido una pregunta expresa sobre el asunto, pues implica inclusión y exclusión de temas, consciente o inconscientemente. Aquí mencionare-

mos a manera de ilustración los asuntos que emergieron al momento de sus participaciones, sin ser exhaustivos. Hilda manifiesta que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.4. Los libros de texto

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

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

Hilda cuenta: “...carecíamos de libros y de un diseño así completo ¿no? Nomás se nos decía -vamos a trabajar con asignatura estatal- pero no había un programa, no había, hasta hace dos años recibimos un programa de estudios...” (EHilda 16 de diciembre de 2013). Un asunto fundamental que se

deriva del programa impuesto en cualquiera de sus modalidades de AE es el de los materiales de apoyo y didácticos.

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

...uno de Marta Valdovinos de Secretaría de Educación, fue el primero que sacó, ahí venía mucho lo que son los grupos étnicos, era lo que más le daban auge y después de ese fue como un piloto y ya de ahí ya no sirvió, ya no le dieron seguimiento... otro era de Fernando Zuarth (sic) y después de este Maestro Palacios y el último es uno de Laurousse que es el más nuevo, el que trae en la portada la torre Chiapas, esos textos he utilizado (EAna19 de diciembre de 2013).

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

Prosigue Ana en torno a los libros de texto aparecidos:

...uno no trae todo sino que hay cosas que trae el primer libro que sacó Secretaría y no lo traen los demás... del maestro Palacios sacó dos, uno cuando se llamaba “Adolescencia, espacio y tiempo” y otro cuando ya quedó como “Chiapas, espacio y tiempo”. El primero era un libro azul que traía un mapa de Chiapas, así como tipo de caricaturas y el segundo ya es un blanco que ahorita todavía sigue, nada más que después de ese salió otro de Laurousse que es de otro autor, ahorita no recuerdo bien el autor, pero entre todos se complementa como para tener más información... También la Monografía de Chiapas; los libros de primaria que vienen de historia de Chiapas y aparte de internet... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

...tenemos casi por lo regular, dos libros de texto que se compran, porque

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

El uso del texto se vuelve relativo para Adulfo en la medida que busca complementar con información que denomina reciente, ello lo atribuye a que el propio programa que no se estabiliza como en otras asignaturas de las ciencias duras y del lenguaje. Para Urbano:

El nuevo libro que nos mandaron hace poco de la AE, va más enfocada a la naturaleza del Estado de Chiapas⁷. No recuerdo el nombre del libro y tiene poco que nos lo dieron, ni me dejaron a mí, sólo a los chamacos, pero es el nuevo, un verde que estamos trabajando... está compuesto por cinco bloques, cada bloque se va a ir desglosando, como una asignatura ya...Y tiene solo cuestión Natural y Ambiental (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Sobre este libro del medio ambiente Urbano narra:

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

La entrevista de Urbano se realizó en los últimos días de mayo de 2014.

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

⁷ Se refiere al libro de texto: Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas, recientemente editado por el Gobierno Estatal, que en los hechos se convierte en el primero oficial de la AE para secundarias repartido gratuitamente a alumnos de varios centros escolares.

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

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

Ana responde:

...no tienen en su casa una computadora y al decirles tienen que ir al ciber y tiene que gastar, no...lo que hacemos es con proyecciones, películas, videos e ir a la biblioteca...ahorita más se hace pero no, no salen, sino se les puede proyectar una película, un documental, presentarles fotografías, es lo único... (EAna19 de diciembre de 2013).

Dice Olga:

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

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

A ello agrega Olga: “...compré unas películas hace poquito, compré una que encontré aquí, no de Chiapas, aunque es más visual, describe un poco. Viene el cañón del sumidero, un poco las regiones naturales, Bonampak, Yaxchilán...Son videos...” (EOlga 30 de mayo 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

En el GD fue comentado también el problema de la ausencia de textos y las consecuencias que ello tiene en la vida diaria de la enseñanza-aprendizaje. Pues no existe un libro oficial⁸. Precisamente, si algo ha tenido trascendencia en la experiencia de los profesores es la carencia de los materiales impresos, las imágenes fijas, en movimiento y digitalizadas. En sus discursos adquiere suma relevancia el libro de texto, después del programa, pues para ellos representa un vacío que les ha determinado la búsqueda de opciones, medios y procedimientos para la enseñanza de la HR y el PC, especialmente si ellos han asumido un programa desde sus experiencias.

En el GD platica Hilda su experiencia:

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

Las fuertes desigualdades sociales prevalecientes especialmente en los círculos 3 y 4 vuelve difícil que los alumnos puedan comprar un texto, por ello muchos de los profesores recurren a las fotocopias de los libros. Sin

⁸ Por lo menos era el sentir de los participantes hasta la fecha en que se realizó la reunión del GD en diciembre de 2013.

embargo, una vez adquirido el texto o la fotocopia del mismo, permanece como material único de consulta, sin nuevas alternativas propositivas de apoyo, tanto institucionales como de los profesores. Ello parece obligar a la herencia de las fotocopias y engargolados para los nuevos maestros que se rolan los niveles y grupos. De ello da cuenta Hilda:

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

De esta manera se establece un ámbito de solidaridad no estipulada, adquirida en el transcurso de las acciones, marcando áreas de acercamiento compartido en las formas de enseñar HR y PC. Esta herencia produce en algunos casos el conformismo, la ausencia de búsqueda de nueva información y/o la rutina justificatoria de la inmovilidad creadora basada en los vacíos de la estructura institucional. Se produce así la conformación y estructuración de un *habitus* que reproduce en este caso el ambiguo proceso de la AE, su carácter y sentido cambiante, de acuerdo a circunstancias extra educativas, según el poder público en turno. En lo histórico-identitario, hay una adopción, adecuación según esos intereses, un posicionamiento que legitima un cierto conocimiento y excluye otro, diseña las formas de enseñar ese conocimiento histórico. Pero también hay casos que adoptan formas creativas y propositivas, alternativas ante el abandono. Continúa Hilda:

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

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

...por cierto nos acaban de dar un libro el rojo que nos dieron, cómo se llama, de Chiapas...lo hemos leído, lo hemos analizado, un rojito,⁹ -en donde vienen las ruinas-, -lo dieron en la primaria hace dos, tres años-... (GD Urbano).

⁹ Se refiere al libro Chiapas. El hallazgo de un tesoro editado por la SEP-Chiapas (Fallena, 2010).

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

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

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

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

Otros recursos que los profesores logran conseguir es a través de los viajes de estudio, en las ferias o en las visita a museos, comprando materiales audiovisuales, más cerca de la mirada turística que de la formación histórica y las problemáticas del PC. Pero ello da cuenta de las carencias que padecen y la idea del como ellos no sólo se hacen de sus materiales para la enseñanza, sino también como y desde dónde construyen sus representaciones sobre el PC y la HR. Hilda cometa:

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

Los significados y la forma de utilizar esos recursos pueden interpre-

tarse a partir de los contenidos y tratamientos que conllevan dichos materiales. Hilda agrega:

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

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

Uno de los elementos que construyen la estructura educativa corresponde a la serie de normas, acuerdos, directrices, orientaciones, jerarquías, instrucciones, evaluaciones y autoridades que determinan el ejercicio de la docencia y sus actores. Sin embargo, cabe la interrogante hasta donde esto es así en la vida de las aulas, en la enseñanza de las asignaturas, en la relación social y pedagógica del profesor con sus alumnos y comunidad donde se inscribe.

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

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

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

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

Es decir, a partir de “nuestra experiencia”, dice Ana. A partir de allí “...seleccionamos lo más relevante y lo más importante del Estado de Chiapas...aunque no podemos dejar de lado que nos están ahora pidiendo que

veamos lo de sustentabilidad, lo de educación ambiental” (GD Ana). Olga por su parte considera que pueden “...tomar decisiones y decir, bueno, armemos nuestra propia propuesta, de cómo trabajar, la historia y la geografía de Chiapas y no únicamente nos vamos a dejar llevar por una política educativa que viene desde arriba de manera muy superficial” (GD Olga).

6.3. Contexto sociocultural

Las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales actuales, operan de manera interrelacionada como fundamento de los motivos del actor, que se constituyen como tales a partir de la reinterpretación, reformulación y “filtrado” de esas condiciones. (Cfr. Bourdieu, 2003).

El ámbito de lo sociocultural no está planteado por un conjunto de datos aislados con significado autónomo, sino conforma también la relación donde transcurre la creación de sentido para la enseñanza de la HR y el PC. La producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar como un proceso signifiante sin explicar sus condiciones sociales de producción, cualquiera que fuere el nivel de análisis micro o macro sociológico (Veron: 2004 citado por Fernández, 2008: 8).

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

6.3.1 Situación sociocultural de los alumnos

Pregunta: ¿Quiénes son tus alumnos?

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

Hilda que labora en una escuela del cuarto círculo responde:

...son una gama de inquietud de una población 100% indígena; ellos son del grupo tsotsil; pero de diferentes lugares...como adolescentes, como jóvenes en la telesecundaria que se encuentran como un grupo heterogéneo

verdad, a pesar de tener el mismo idioma este, pues como todo adolescente también con inquietudes, con dudas, y a lo mejor con sueños porque sí los tienen, jóvenes con dificultades en sus familias, pues tenemos alumnos con familias disfuncionales, o familias donde papá no está en casa o han crecido con abuelita y con abuelito. De cuestiones económicas difíciles, cuestiones de alimentación, esos detalles son muy característicos... y con deseos, algunos muchachos, con deseos sinceros de cambiar el estilo de vida en un sentido de alcanzar una calidad de vida vaya ¿no? Entonces, en ese sentido, quiero cambiar porque quiero vivir mejor (EHilda 16 de diciembre de 2013).

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

Para la profesora Ana, quien trabaja en una escuela periférica de la ciudad, en los límites del segundo círculo, del lado norte, fuera de los ríos, dice de sus alumnos: "...casi no hablan muy bien el español, si cuesta que entiendan. Por ejemplo, palabras muy así este, difíciles, no las entienden; no escriben correctamente. Escriben como hablan. Más del 80 % son bilingües..." (EAna19 de diciembre de 2013).

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

En los primeros grados del 100 %, un 60 % de alumnos son de fuera, son de bajos recursos y son bilingües y un 40 % hablan sólo el español y son originarios de aquí de San Cristóbal. El año pasado en el grupo eran 30 alumnos... 30, 25 eran indígenas y cinco no, entonces aquí al que le hacían *bullying* era al que no es indígena... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

...en la tarde tenemos ese problema, tenemos alumnos de muy bajos recursos. Solamente este año se hizo un poco de excepción en cuanto a ese tipo de alumnos, no porque nosotros hayamos seleccionado, sino porque, este, estuvimos haciéndole mucha propaganda a la escuela y ya vinieron otro tipo de alumnos. Y hay mucha diferencia de los niños de primeros grados con segundos y terceros (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

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

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

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

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

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

Mis alumnos de esta escuela son gente de mediana clase social a baja clase social... vienen de familias distorsionadas... viven con los abuelos... algunos tienen a sus papás, pero que lamentablemente no se... no están al tanto pues

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

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

Pregunta: ¿Dónde laboran tus alumnos?

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

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

Ana comenta sobre el mismo asunto:

...sus papás nada más los vienen a dejar y ellos tienen que buscar cómo vivir, cómo comer y cómo venir a la escuela. Son alumnos de muy bajos recursos, se mantienen ellos solos y los niños que son de aquí, que viven aquí, sus papás no les ayudan, o sea, ellos tienen que trabajar para poder venir a la escuela (EAna19 de diciembre de 2013).

Según Olga:

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

A todo esto la profesora Ana opina

...algunos nada más su objetivo es terminar la secundaria, para que así puedan seguir donde están trabajando o se los llevan de comerciantes. Venden, se van de cargadores...van a cargar zapatos...a León y luego venden acá; otros

alumnos que tenemos trabajan en los hoteles en la noche; cuando llegan los turistas les llevan sus maletas, y tenemos otros alumnos que trabajan en comercios donde vende huaraches que es de toda la noche... ahí trabajan o en el mercado de cargadores y algunos en Bodega Aurrera, en Soriana como cerillitos... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

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

Pregunta: ¿Dónde viven tus alumnos?

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

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

El sentido de su enseñanza está marcado por una forma de proyectar la vida desde la posibilidad de la construcción del sujeto. Según Olga: "... asisten de barrio Cuxtitali, el barrio Santa Cruz, el barrio de Ojo de Agua, la Garita, la mayoría de Cuxtitali..." (EOlga 30 de mayo 2014). Opina Ana:

...casi la mayoría no es de aquí, podría decir que el 20% sí viven acá, que son de aquí, que viven cerca de la Primero de Enero, de La Hormiga, de Peje de Oro, de la colonia Morelos, algunos; pero la mayoría son alumnos que están solos, si vienen a la escuela es porque realmente quieren salir adelante o hacen el esfuerzo porque rentan cuartitos, sus papás nada más los vienen a dejar y ellos tienen que buscar cómo vivir, cómo comer y cómo venir a la escuela. (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

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

En los últimos 40 años, la conformación de SCLC tiene entre otros factores de incidencia la llegada masiva o individual de nuevos pobladores, por cuestiones religiosas o en busca de empleo; la mayoría de ellos proviene de la región de los Altos. Ello ha generado la demanda de servicios y abasto, así como nuevas manifestaciones culturales y religiosas. Saber los antecedentes de los alumnos confiere un grado de conocimiento para la relación con ellos, aunque esto no se vea tan así por los docentes.

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

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

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

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

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

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

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

Según Ana, de escuela vespertina del segundo círculo:

...(a veces) los niños viven solos, o sea, no hay quien los oriente; aquí en la escuela teníamos que hacer maravillas, orientarlos, entenderlos, ayudarles, a veces hay niños que venían sin comer y algunos todavía vienen sin comer, entonces, nosotros aunque sea en eso les ayudábamos, les apoyábamos (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

ceso, sólo toman líquidos o no tienen, algunos llevan su desayuno, ¿pero qué llevan? pan, galletas, cosas así que no los alimentan, no les nutre ¿no? raro es aquél que lleve frutas, sí (EOlga 30 de mayo 2014).

6.3.2. Disposición y uso de medios electrónicos

Pregunta: ¿Qué recursos tecnológicos usan tus alumnos?

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

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

Ana comentó:

...en sus casas no ven televisión porque trabajan. Nuestra escuela era de cuatro a diez de la noche (aunque realmente se salía a las 9:30) y la cambiamos de horario, ya no es nocturna, ahora es vespertina, porque este, la hora que ellos aprovechaban a usar el internet y todo eso, era antes de venir a la escuela, se iban a los cibers...ya no venían temprano y entrábamos a las cuatro de la tarde y llegaban a las cinco, cinco y media y todavía querían venir entrando a la escuela a esa hora ¿por qué?, porque se iban a esos lugares a jugar, ya sea en el Facebook o en el xbox, entonces cambiamos el horario...a partir de ahí, ya se pudo controlar y los alumnos ya vienen temprano, la entrada es a las dos, ya se cierra... (EAna19 de diciembre de 2013).

Dice Olga:

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

Según Adulo, en las escuelas del centro:

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

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

...el nivel de ideología, de costumbres, hasta de aprendizaje es diferente. Por ejemplo en la secundaria del Estado la que está en el centro pues son hijos de maestros, de médicos... no solamente estudian ahí en la escuela sino que llevan cursos extras, van a clases de música, de danza, de computación, de idiomas, o sea, de muchas cosas, tienen como otras expectativas (EAna19 de diciembre de 2013).

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

...la forma de enseñanza es diferente, en esas escuelas y acá, aquí tenemos compañeros que trabajan en esas escuelas ¿sí? Y ahí el aprendizaje es más rápido, si usted planea una actividad para una clase, se lleva a cabo y aquí en nuestra escuela no. Si por ejemplo planeo una actividad para una clase eh, no se lleva sólo una clase, a veces se lleva dos clases porque es más difícil para ellos el decodificar esa información... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

...el entender esa información y todavía hasta para que se expresen es muy difícil que ellos se quieran expresar, tiene uno que generarle mucha confianza al alumno para que él pueda hablar... en cambio el ritmo en la otra escuela, la del centro, es diferente, ahí los maestros se tienen que preparar muy bien porque los alumnos ahí sí están creo que mucho más informados con el uso de la tecnología... (EAna19 de diciembre de 2013).

Esta última afirmación abre un campo de reflexión muy amplio que por el momento tendremos que posponer. Otro asunto por demás espinoso

es el de las drogas que están presentes en algunas escuelas aunque los profesores mencionaron que son casos aislados.

Pregunta: ¿Usas internet en el aula?

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

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

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

Con base en que los alumnos de Ana tienen mayor acceso a los medios, responde: "...están muy metidos en esas cuestiones, eso es algo que también sí nos ha ayudado un poco porque hace que tengan más abierta la mente ¿verdad? pero siempre y cuando también nosotros estemos al pendiente de cuidarlos..." (EAna19 de diciembre de 2013). No obstante, después de responder lo anterior, le preguntamos sobre si sus alumnos estarían más informados, a lo que contestó:

Mmm no, no, desinformados, desinformados, lo que se hace aquí es orientarles y decirles que todo debe tener un buen uso, o sea, darle el sentido correcto...que no es nada más copiar y pegar, o traer impreso lo que investigó, sin ver el trabajo... a ellos les interesa no es tanto investigar en internet sobre los temas... sino el twitter y Facebook y el correo. Entonces no podemos decir que están bien informados porque hasta también ven pornografía en el internet... (EAna19 de diciembre de 2013).

Adulfo que trabaja en una de las escuelas ubicadas en el segundo círculo, pero que antiguamente estuvo en el primero, nos cuenta de la disposición computacional: "En su casa sí tienen. Pero ahí en la escuela, las

máquinas, bueno, están ya obsoletas, ya no sirven, ya son programas muy atrasados” (EAdulfo 4 de noviembre de 2013). Para Urbano:

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

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

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

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

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

Olga se refiere al comportamiento interno en el aula donde se muestra una actitud distinta entre alumnos mestizos y los de extracción indígena ante el uso de celulares. Adulfo, por su parte, habla desde una escuela con muy baja composición indígena y con alumnos con ciertos recursos como

para que una buena parte tengan computadora personal: "...un ejemplo muy sencillo cuando decimos, hagan su lámina, vamos a trabajar o los que quieran trabajar con su lap, pueden hacerlo..." (EAdulfo 4 de noviembre de 2013). Adulfo nos deja ver una situación muy distinta al resto de las escuelas pues en la de él el uso del medio está disponible en aula porque varios de sus alumnos llevan lap. Pero Hilda dice:

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

Los comentarios vertidos en el GD sobre la situación sociocultural de los alumnos, en la primera pregunta generadora¹⁰ dan cuenta de la diversidad comentada según el círculo y contexto en el que se ubican las escuelas, los antecedentes e historia de la comunidad, barrio o colonia, las características de las familias a las que pertenecen los alumnos y las problemáticas a las que se enfrentan, todo ello en referencia a su experiencia tenida en la enseñanza de la AE.

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

Según Hilda

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

¹⁰ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

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

En algunos casos como el de Hilda las características socioculturales de sus alumnos tienen un peso muy fuerte, tanto que interceden a cada paso de sus intervenciones. En esta primera pregunta se filtran a la hora de comentar alguno de los viajes de estudio que ha podido realizar con sus alumnos o al ver un video sobre la cultura de otros lugares del estado y cómo ellos los conocen, pero no por haber ido en un viaje de placer sino de ocupación para obtener ingresos y el tipo de empleo que asumen cuando no están en la escuela. Esto surge a veces sin preguntarlo directamente a los alumnos. Cuenta Hilda:

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

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

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

Por ello sus alternativas resultan significativas en sus propósitos, en la finalidad de lo que persiguen, en el sentido que pretenden darle a sus acciones. En esta dimensión es que pueden comprenderse estas experiencias. Cuenta Hilda a raíz de la segunda pregunta generadora¹¹ en el GD:

¹¹ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

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

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

En diferentes contextos como el educativo se registra un sentir de identidad que demarca límites de quiénes somos nosotros y quiénes son los otros, cuestión que se acentúa en sectores que tienden a la exclusión, la intolerancia y el racismo, asunto no alejado para nada de la entidad y de la región de los Altos en particular. Esta situación histórica¹² y colonial se reprodujo hasta los sectores intermedios, particularmente de profesionistas, y aún a sectores pobres de la población. Los términos para calificar al otro como “chamula”, “chamulita”, “indio”, o “los compas” como los nombran entre algunos profesores de SCLC en los pasillos de su escuela, denotan este estilo de ver.

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

En el contexto de la tercera pregunta generadora¹³ comenta Ana:

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

¹² Recordar la Ley Tutelar para Menores Infractores y Retrasados Mentales de la década de los 30 del siglo pasado -donde fueron incluidos los indígenas-, y los relatos de Rosario Castellanos.

¹³ Ante la globalización y la pluriculturalidad de la región ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

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

A no dudar que en el país pueda haber esas expresiones de intolerancia o xenofobia, tal como se expresó durante la movilización magisterial en el DF en 2013, alentadas por los medios televisivos y radiofónicos de las empresas monopólicas conocidas, pero implícitamente hay una negación de cualquier cercanía con esas culturas milenarias, que resulta controversial para construir un diálogo intercultural. Seguramente este imaginario pueda ser imperceptible para muchos. Lo que podemos decir es que aún hay poca experiencia en esa posibilidad intercultural bidireccional.

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

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

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

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

Desde la cuarta pregunta generadora¹⁴ en el GD, Ana se interroga del por qué de las características que ella ve en la situación de los jóvenes y su labor docente

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

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

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

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

Ana concreta:

Más bien la globalización absorbe el sentido de lo que es la cuestión local o regional porque se interesa más el joven por otras cosas, ya decía el maestro, el uso del internet, del celular, el copiar ciertas actitudes o conductas de otros, que no son de aquí, como comentaba la maestra, vienen extranjeros... en este caso la globalización no resuelve nada sino al contrario, absorbe, absorbe la cuestión local, la cuestión regional y deja de tener una importancia para el joven... (GD Ana).

6.4. Globalización en SCLC

La globalización y su tendencia homogeneizadora se conforman, de manera particular, en los países, regiones, núcleos poblacionales, ciudades, pueblos, comunidades y personas, según los contextos socioculturales, repercutiendo genéricamente en las relaciones sociales, laborales, familiares

¹⁴ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

y educativas, en los imaginarios, gustos, modas y formas de convivencia (Touraine, 2005), (García Canclini, 1999), (Giménez, 2007). El consumo, el mercado, los cambios en las ciudades, la redistribución del espacio, el uso de los medios, las decisiones tomadas sobre la base de las políticas financieras venidas del exterior, inciden en los sistemas educativos, las escuelas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos y profesores. Las redes, las señales, sus alcances, han accedido a la mayor parte del municipio de SCLC. El impacto depende del acceso a ellos y se relaciona con la situación económica, social y cultural del área o círculo, en nuestro caso.

Así en los círculos tercero y cuarto se acentúa la influencia televisiva, específicamente con sus dos canales monopólicos, que llegan a toda el área urbana y suburbana, cubriendo una parte de la rural. Su señal es más nítida según la cercanía al centro. Otros medios como celulares e internet (ciber) acentúan su presencia de consumo en el tercero y segundo círculo hasta hacerse hegemónicos en el primero, donde la televisión reduce su presencia entre los adolescentes ante los otros medios digitales de uso personal (según informaciones proporcionadas por los docentes entrevistados). La manera en que lo hacen, su utilidad o distracción, es objeto de estas preguntas. Los profesores de la AE responden desde su espacio laboral y experiencia tenida con sus alumnos. De esta manera, no tiene el mismo significado la respuesta sobre la globalización y los medios en una escuela rural ubicada en el cuarto círculo con una composición 100% indígena, a una escuela periférica vespertina del segundo círculo como la de Ana, o a una escuela un poco más céntrica casi del primer círculo como la de Olga y Adulfo.

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

6.4.1. La invasión cultural de los medios

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

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

...estamos cargados de esa cuestión de televisión en sus cabezas, en sus cerebros, porque siempre quieren hacer o repetir este chistes, o bromas o que mencionan “sí, sí, sí, como dijo el chavo”¹⁵... yo les digo: chicos, ustedes hacen eso porque es lo que ven, pero si se pusieran a leer, su mentalidad y su forma verían que eso no tiene ni gracia; o que el Bob Esponja y que no sé qué... y les digo, esas son caricaturas para que nos tengan así, o sea embaucados, y no nos dé tiempo de otra cosa más que estar ahí sentados y no de pensar... (eso tiene) mucha ventaja delante de lo que un maestro trae a su aula de clase en unas horas. Televisión hay en todos y aún en las casitas de cuatro paredes... eso nos afecta terriblemente... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

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

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

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

¹⁵ Se refiere al programa de Televisa “El chavo del ocho” con el chapulín colorado”.

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

Y agrega:

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

Brey advierte sobre las dificultades crecientes que tienen los jóvenes para discriminar lo importante de lo superfluo y seleccionar otras fuentes de información más confiables. Lo sobresaliente para ellos es la evasión y el entretenimiento pasivo, el ocio y la diversión, como partes esenciales de la convivencia soñada. La indiferencia es asumida con plenitud, conforma una postura ante la vida, el mundo y sus problemas¹⁶. La indolencia se presenta como lo normal. Puede llamarse “sociedad de la ignorancia” o “de la incultura”. Aunque no todo termine o esté abocado a la ignorancia, en realidad todos somos una mezcla dinámica y cambiante de sabio, experto y masa (Brey, 2011).

Seguramente las dificultades señaladas por Hilda se presentan actualmente en muchas escuelas, sean urbanas o rurales, lo específico radica en que en esta comunidad son tsotsiles con una fuerte carga aún de pasado milenario, ubicadas en los alrededores de la metrópoli de SCLC, donde reciben la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas, por una profesora mestiza que no habla mucho su lengua, ni ellos tampoco hablan totalmente el es-

¹⁶ Llama la atención las preocupaciones, iniciativas y sentidos adoptados por los docentes en SCLC ante esta emergencia, pues varían sus alternativas. El profesor Ignacio de la única escuela del centro ubicada en el primer círculo, comenta que aprovecha los celulares de sus alumnos, para que consulten y bajen la música que él les orienta en clase y para tarea.

pañol, a lo que debe agregarse la influencia de los medios particularmente televisivos. Sobre otros medios, agrega Hilda:

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

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

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

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

...tal vez ellos no podrán comer pero si trabajan, ahorran su dinero para traer buenos celulares, hasta traen mejores celulares que nosotros los maestros... están muy metidos en esas cuestiones, eso es algo que también sí nos ha ayudado un poco porque hace que tengan más abierta la, la mente ¿verdad?, pero siempre y cuando también nosotros estemos al pendiente de cuidarlos... porque a veces sí se ha cachado a niños que están y abren páginas de pornografía. (EAna19 de diciembre de 2013).

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

Se le pregunta a Ana si deja tareas donde los jóvenes tengan que usar internet: "No, casi no porque no tienen en su casa ellos una computadora y al decirles que tiene que ir al ciber y tiene que gastar, no...lo que hacemos es con proyecciones, películas, videos e ir a la biblioteca." (EAna19 de diciembre de 2013).

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

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

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

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

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

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

Por su parte Adulfo, del segundo círculo, cuenta:

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

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

En el GD se compartieron puntos de vista, formas de representación de lo que ellos observan es la globalización, que en la reunión pudo atraer convergencias, con matices diversos, cuestión que redundó en la externación de manifestaciones solidarias. Así, la respuesta a la primera pregunta generadora: ¿para qué impartir la asignatura estatal?, llevó a los participantes a pensar en los retos que ofrece la sociedad contemporánea, específicamente en el ángulo de la globalización y los cambios generados en la identidad, el consumo, las modas, la cultura, los medios y su influencia, tal y como se los representan. En el contexto de la segunda pregunta generadora¹⁷ opina Urbano, del por qué impartirla en ese contexto:

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

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

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

En la tercera pregunta generadora¹⁸ en el GD relacionada con la globalización y la pluriculturalidad de la región los profesores ubican y reflexionan en torno al desarrollo en relación a sus alumnos y la influencia que sobre ellos tienen los medios, generando cambios continuos en los últimos años especialmente en la lengua, el vestido, la moda, los aparatos digitalizados, las problemáticas, los intereses y comportamiento de los jóvenes en un contexto pluricultural, excluidos de las perspectivas institucionales, pero incorporados a los eslabones del subempleo, desempleo y trabajos migratorios, y la respuesta que ellos pueden dar desde la enseñanza de la HR y el PC. El profesor Urbano se representa así la situación:

¹⁷ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

¹⁸ ¿Cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

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

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

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

En relación a la cuarta pregunta generadora en el GD¹⁹, según Ana:

...el que no tiene una computadora en la actualidad se dice que está atrasado. El que no sabe utilizar las redes sociales dicen que está atrasado. Hasta con los teléfonos. Yo me acuerdo que mi teléfono era de esos de los de 300 que sirve nada más para llamar y mandar mensaje -los alumnos tienen teléfonos de 5 mil, de 8 mil pesos, que tienen wifi y todas las redes sociales y todo-, ¿por qué?, por el hecho de negarme a ser parte del montón. Desafortunadamente ahora ya soy parte del montón podría decir porque con el movimiento, el que no tenía whats app, no se informaba de todas las acciones y de todo lo que tenía que enterarse... (GD Ana).

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

¿Cómo puede contribuir esta enseñanza?...sólo sabiendo que esto es importante para mí como profesora. En la encuesta (la que levantó) hay jóvenes que tienen casi la televisión todo el día, y antes decía yo, a lo mejor estás barrien-

¹⁹ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

do y estás medio viendo la tele, o estás haciendo otra cosa y cuando pasa el comercial te vas a hacerlo y regresas... y en la encuesta dice: ¿qué otra actividad haces cuando estás viendo tele? Ninguna, ninguna... o sea, me siento y veo la tele, me como mis papas, mi sabrita, mi coca-cola y me la paso bien porque es el estilo de familia que me están presentando. Entonces cuando tú cuestionas a los chicos dicen “profa, pero si tú al receso te tomas tu coca-cola y también vienes con tu sabrita...” (cuestión que no sucede en el caso de Hilda) (GD Hilda).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De manera contundente Olga señala:

...creo que la globalización le vino a romper el queso a toda la cuestión étnica, lingüística... Si hablamos de una comunidad... y aplican un examen por así decirlo, donde su contexto es otro... entonces considero que ahí sí es como

perder al individuo, hacerlo confuso su vida... es un gran tope, un gran choque el contexto cultural del joven... (GD Olga).

6.4.2 Globalización, migración y búsqueda de identidades

La inmigración hacia SCLC se acentuó en los últimos 40 años debido especialmente a las expulsiones por cuestiones religiosas y la atracción de la ciudad en busca de empleo, en corrientes migratorias masivas o individuales, pero constantes. A partir del 94, como señalamos en un apartado anterior, con el levantamiento zapatista, esta inmigración se fortaleció con la llegada de nuevos pobladores, temporales y permanentes, de origen extranjero y nacional, lo cual ha despertado suspicacias, opiniones, solidaridades y controversias. Los profesores ven en ello un cambio significativo para la ciudad, aunque las lecturas de sus motivos y finalidades son distintas y discutibles.

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

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

Para Ana:

Pues mire yo le podría decir de tres años para acá...que vine a San Cristóbal... ya tenemos mucha presencia extranjera y en cuestiones... de comercio, ya es el extranjero el que está ganando terreno... de la economía, de las familias de San Cristóbal. Se podría decir que las pocas familias de San Cristóbal...que se dedican al comercio... son las gentes de comunidades que venden en el mercado, que se dedican a vender sus frutas, su verduras o algunos venden carros; pero de ahí los comercios importantes establecidos, son personas extranjeras las que están manejando la economía aquí en San Cristóbal. Si vamos al centro...donde vendían libros...la que me atendió es una persona que no hablaba bien el español era una extranjera y digo bueno, como es posible que ellos sepan más de nuestra cultura que nosotros mismos y se han ido apropiando pues... en cuanto a lo económico... (EAna19 de diciembre de 2013).

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

Hay que recordar que la escuela de historia y antropología fueron abiertas en la pasada década de los 80, la de arqueología lo fue recientemente. Una gran parte de la producción historiográfica, etnográfica y antropológica antes de esos años efectivamente era de investigadores extranjeros o connacionales (con significativos trabajos de investigación que abrieron el esquema de silencio que había en torno a temas antes inexplorados, particularmente referentes a los indígenas), y sorprendentemente algunos chiapanecos. Por otro lado, lleva a reflexionar sobre la importancia que ha tenido o tiene realmente la HR entre los habitantes de la entidad y a nivel educativo entre las propias autoridades educativas que no sea la positiva o de bronce. Por otro lado, vuelve a plantearse el problema de las identidades y la inclusión o exclusión de los otros que se amplía con nuevos inmigrantes.

Urbano ubica un problema con un cierto tipo de extranjero:

Los drogadictos, los que vienen a hacer desastre. Me decía por ejemplo una señora que le gustaba ir a todas las iglesias cuando hacían su fiesta ¿no? y ahora ya da miedo ir... y sin embargo pues ahí vamos ¿no? porque también a mí me gusta asistir a, a la cuestión cultural o religiosa, pero sí daba uno con ese temor ¿no? (EUrbano 30 de mayo de 2014).

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

La AE tiene de fondo la pluriculturalidad y, por lo menos en el papel, también la interculturalidad, por ello resulta relevante. Es muy factible que

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

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

San Cristóbal es un lugar que recibe muchas personas de otros países, europeos y todo; viene gente, muy culta, muy... que decimos nosotros, muy de bien, así dicen los abuelitos, gente de bien, como (también) gente que a lo mejor ya traen los aretes, ya traen el cabello de colores, los pelos parados y los chicos ven eso y entonces dices “pues quién soy” o sigo para acá con mis abuelos y mis papas o veo a este greñudo (GD Olga).

Resalta el rechazo a otras formas de expresión cultural diferentes a lo que consideran lo propio, que conlleva la problemática de la identidad contemporánea (Touraine, 2001), (Sen, 2007), (García Canclini, 1999). El dilema coincide con el de la profesora Olga al “...hacer una analogía de cómo eres tú, cómo te quieres ver con todas esas influencias del exterior...” (GD Olga). Una respuesta a ello, en el caso de Hilda, está en buscar a través de la AE y de otras actividades escolares la promoción del vestido tradicional de los indígenas tsotsiles: “...cuando hay eventos en la escuela procuramos que las chicas lleven su trajecito, las que son de Zinacantán, de Chamula, y que lleven ese cuando tenemos invitados especiales, que espero sean alguno de ustedes algún día...” (GD Hilda).

La negativa de los alumnos a esta propuesta, Hilda la explica así:

...dicen ¿nos tenemos que poner esto? ¡Claro! Y entre que sí seguimos poniéndonos o no nos los ponemos hay ese dilema en los chicos ¿pero saben por qué? Porque los chicos también dicen “...profe, es que allá abajo la gente se ríe”. Y ven los pantaloncitos pegaditos y las blusitas, y las chicas quieren andar así, entonces ¿por qué es importante la AE...? (GD Hilda).

Esta respuesta que ya hemos contextualizado anteriormente es comenta-

da en los mismos términos por los demás asistentes al GD. En esta dimensión el profesor Adulfo relata que:

...estas vacaciones me fui a Cancún y ahí en el corredor que íbamos, habían unas chamulas, vestidas de chamulas, con sus traje regional, y pues ya vi, ya empecé yo (se refiere a establecer diálogo y broma) ¡ah! Se pusieron alegres, “¿tú eres de allá de Jovel?” Sí, yo estoy aquí paseando. Se da uno cuenta de esa identidad que no se pierde todavía y si nos damos cuenta toda la ropa artesanal que hay en todas partes de la República Mexicana es de los Altos de Chiapas...Y es ahí donde nosotros debemos de rescatar esos espacios, pero es un trabajo muy difícil... (GD Adulfo).

Aunque no precisó el profesor Adulfo a que se refiere con su afirmación de que toda la ropa es de Chiapas, se puede observar como el encuentro con indígenas de la región de los Altos en la zona turística de Cancún, en la costa antillana de México, le hace ver la importancia de la identidad en lugares tan alejados. Sin embargo, es de revisarse el peso de la comercialización de la ropa tradicional y el tipo de diseños para la venta. Si el vestido de la ritualidad o cotidiano indígena es igual al ofrecido en el mercado; y preguntarse por el para qué, dónde, el cómo se produce, quiénes y con qué, ello conforma parte del proceso de comprender el contexto sociocultural de la producción artesanal para la venta y el tradicional.

6.4.3. Globalización, consumo y sentido de lo efímero en SCLC

La globalización tiene entre sus resultados y formas de reproducción el consumo, el culto a lo efímero y la vaciedad de los sujetos. Según Mayo, uno de los aspectos más característicos y representativos de nuestro tiempo es la velocidad. Nos hemos adentrado en una nueva época de dinámicas desbocadas, de crecimientos acelerados, de obsolescencia inmediata de cualquier novedad. “El imperio de lo efímero” y la “desmaterialización” del mundo por la fetichización de la velocidad, lo lejano o la visión en directo de cualquier cosa (Mayos, 2011).

Pregunta: Ante la globalización, el aliento al consumismo y el sentido de lo efímero, ¿cómo se presenta el consumo entre sus alumnos?

Sobre la problemática en términos de celulares Urbano responde:

Yo podría decirle que al 100% están actualizados, creo que hasta más que nosotros los maestros. Sí está pegando muy fuerte, es una competencia, no de valores, sino de quién tiene el mejor celular, de que si el mío tiene fotos, música, *WatsApp*... no sé qué tantas cosas, que tiene el internet... es una ne-

cesidad de tener un celular, pero una necesidad no para el fin del que se creó, sino con otros fines... (E Urbano 30 de mayo de 2014).

Para algunos profesores la globalización se manifiesta también en el consumismo de comida rápida y “chatarra”, que en zonas marginales fractura y lacera cada vez más el organismo de los niños y jóvenes indígenas, antaño fortalecidos con una dieta natural diversa. Comenta Hilda:

...y veinte me dicen: “no desayuné nada”, “no desayuné nada”, hasta el receso y en el receso salen y van aquí a las tienditas por la galleta, la sabrita, el refresco de coca-cola y ellos ya desayunaron; entonces, todo eso es una gran disparidad total o sea ni siquiera traen físicamente, (lo que) yo llamo la nutrición básica para que estos chicos tengan el ánimo y el deseo de leer, de hablar, de participar... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Olga agrega la llegada de las grandes tiendas a la problemática consumista:

...se vuelve la gente más consumista, tiende a ser como un poco más carnívora...aquí, que tenemos muchos vegetales, frutas y todo, mucha gente como que no muy le hace caso, y dicen, sobre todo los que viven en la ciudad... pues yo quiero comer una carne que venden en Chedraui, por así decirlo ¿no?...la mayoría se va (a) Soriana...va a haber oferta hoy miércoles, día de frutas y se va por ese lado... (EOlga 30 de mayo 2014).

Sobre lo mismo opina Urbano:

Por ejemplo, sencillo, el celular del mestizo, digamos, hay alumnos que sí tiene la posibilidad, más o menos por ahí, compran su celular bueno, el otro con el afán también de querer tener su celular, pues también va y consigue y aunque no tenga dinero para ponerle saldo o para comer su desayuno. Se preocupan más por la novedad... (E Urbano 30 de mayo de 2014).

Resalta el identificar y separar a los mestizos (con ciertas posibilidades económicas) de los indígenas, que adquieren los celulares aunque no tengan dinero.

Desde la cuarta pregunta generadora²⁰ en el GD Adulfo relaciona directamente lo global con el consumo y la actitud de los propios docentes subsumidos en él. Para ello rememora los meses que no les pagaron por el movimiento magisterial y la cadena de deudas que tenían con las grandes empresas comerciales, cuestión que para él es un signo de incorporación a la globalización, como lo es el no ir al mercado tradicional sino al “super” donde además cobran los impuestos. Dice Adulfo:

²⁰ ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

...simplemente se dieron cuenta en la movilización sindical, todos queríamos la paga porque debíamos acá, debíamos allá –liverpool– y todo, y ya nos están ahorcando, por qué, porque estamos dentro de esa globalización y estamos, dicen, en contra de la globalización...y si fuéramos al mercado, con nuestra canastita como hacíamos antes, sólo lo que iba a comprar: la carne, las verduritas, las frutas, más barato y no pagamos impuesto, ahí está la cuestión cultural... (GD Adulfo).

Hilda al contar sus experiencias iniciales como docente, recuerda como se remontaban varios profesores a una comunidad tseltal a trabajar, cada principio de semana, para regresar a los 15 días y volver a ir, en una jornada de varias horas:

...pero ahí nos dimos cuenta de algo. Saben quien sí llegaba hasta allá, en lugar del pozol: la coca-cola maestro; la coca-cola llegaba ahí; el camion-sote; porque cuando veíamos entraba un camión de esos que iban, toda la noche viajando y la madrugada. Anunciaban por la bocina que ya se iba... entonces el único camión que llegaba... hasta allá era la coca-cola. Y eso era triste porque la gente empieza a tener ese hábito de decir no puedo estar sin la coca-cola y los señores en lugar de llevar su pozolito como acostumbramos, llevaban su botella de coca-cola... (GD Hilda).

El ejemplo desde donde se vive resulta significativo, además de actual a nivel mundial, sobre las adicciones al consumo y la inviabilidad alimenticia, que en caso de las comunidades de las que habla Hilda hay tradiciones que están siendo desplazadas por los intereses transnacionales hegemónicos. Urbano planteó al respecto:

A la globalización, no podemos decirle que no, la globalización ya está y está en todos, prácticamente, lo que yo sigo pensando y sigo diciendo es, si está la globalización bueno, está la globalización, entremos, pero hasta qué punto le podemos entrar, o sea, hasta dónde... (GD Urbano).

Posiblemente el fenómeno de la globalización parezca aún inaprensible desde el punto de vista teórico, pero los profesores lo expresan con sus vivencias y lo que ven o se representan de las vivencias de sus alumnos. Comenta Hilda:

Si a nosotros nos está pasando como profesores y nosotros nos estamos dando cuenta de que esto está sucediendo... a veces queremos portar una marca ¿no les ha pasado?...si ven la marca esta o si ven que ropa traigo, como decía la maestra...se va a ver más, se va a ver mejorcito... pero alguien me vendió una idea antes y ese alguien es el que nos está trabajando y está llegando ahí a las comunidades... (GD Hilda).

En esta perspectiva resulta significativa la forma en que comprende y critica el consumismo de sus alumnos Hilda y la manera en que establece, desde la AE, un sentido a su enseñanza. Reproducimos en extenso su narración sobre su interacción en el aula, a propósito de una celebración con sus alumnos²¹ tsotsiles y tseltales del cuarto círculo:

“...maestra que hay pizza, que hay 2x1...”, yo les hablo y entonces dejo que los demás decidan, les digo... “a ver muchachos, les gustaría comerse esa pizza tiesa, que tiene tiempo la harina ahí, nomás la van a meter al horno, la va a suavizar, le van a echar eso”... les empiezo a decir... “¿o les gustaría que nosotros preparáramos algo, qué les parece que entre todas unas tostadas de las del mercado, hacemos esto y todo”... y hay dos que tres, que alguien que te dice: “sí maestra”, “sí maestra, mejor nosotros”, “no sé pero lo llevemos a votación, si usted gustan la pizza, la coca y quieren más, eso es cuestión de ustedes”. Al final los chicos deciden y afortunadamente esta vez no les funcionó. “Maestra ¿y si hacemos un mole?” Dije “sale, yo traigo el mole hecho ¿quién trae el arroz?”, “no, que yo lo preparo con fulano y mengano”, “prepárense el arroz, ¿quién trae las tortillas de mano?”. “Ay profe, las de maíz” y hacen todos... “bueno, cómprense esas de maseca, ya traen bajas calorías...”, “pero si de esas quieren, pues traigan de esas”. Y uno que otro... votación. Ganaron las de maseca. Pues tráiganse sus tortillas de maseca. “Maestra que sí, que refrescos embotellados y que no seas así”, y dije “por mí no hay problema, ya saben, si no hubiese otra cosa y si no sabemos hacer nada más y si el refresco embotellado nos va a dar salud, felicidad y todo, tráiganse el refresco embotellado, ¿cuánto cuesta?” Estábamos haciendo el presupuesto del agua, y les digo “porque el agua de jamaica también podría ser”. “¿También venden agua de Jamaica (ya hecha)?”, “sí, pero también se compra (para hacer), con medio kilo hacemos una ollota de agua de jamaica, ¿qué les parece?” Y al final de cuentas empezamos. Yo empiezo a trabajar por esa área, de decir “chicos ¿de veras quieren tomarse eso? ¿Están seguros de lo que están diciendo?” ... juego ... buscarle el lado negro... y ellos terminan diciendo “sí tienes razón, vamos a tomar el agua de jamaica y entonces todos a cuidarnos”, es como un estilo que tú tienes que manejar y hacerlo. Y ellos preguntan ¿qué traes en ese garrafoncito? Agua pura porque ya desayuné, ¿quiénes desayunaron? Hay problemas de desnutrición muy graves, pero los chicos prefieren comerse esa sopa, esa galleta, esa sabrita; ahí está la globalización ¿y en donde está la AE? En unas copias, en un trabajito que haces en una clase... es medio paradójico... (GD Hilda).

Aunque extenso consideramos significativo el texto pues reproduce una forma de interrelación cultural cotidiana, de concebir e imaginar el

²¹ Algunos de los cuales trabajan empacando en los supermercados.

mundo, de hacer, de relacionar una problemática local cotidiana del consumo con algo que sucede en el mundo global, de su interlocución en un espacio pluricultural con situaciones de identidad, de resignificar y actuar desde el actor mismo, desde la interioridad reflexiva. Pese a todas las limitantes que al final señala Hilda, desde su accionar la AE deja de ser la asignatura vacía y burocrática, para encontrar un sentido de acuerdo al contexto en que se ubica. Para el profesor Urbano "...el impacto de la globalización es muy fuerte y entonces, ahora sí que AE se vuelve como ir nadando contra la corriente ante todos esos obstáculos que van saliendo día con día, más que estoy en la ciudad..." (GD Urbano).

Respecto a la globalización Adulfo hace la observación de que: "Simplemente y muy sencillo si nos damos cuenta lo hacemos constantemente en la cuestión de las compras del supermercado, como estamos dentro de esta globalización... ya nos absorbió..." (GD Adulfo).

La representación de la globalización para los profesores parece hallarse en la absorción de las relaciones, imaginarios e identidades. El tema entonces es resignificado en sus espacios y experiencias, pues es a la cosmopolita SCLC a donde llega la globalización y desde allí emergen la respuestas de los docentes en su accionar de la enseñanza de la HR y el PC. Hilda comenta:

...bueno es que nosotros en lugar de ir con la canasta, vamos y nos llenamos de bolsas de plástico para contaminar más, pero nos vemos y nos sentimos mejor porque al cabo empujamos un carrito y es más cómodo, que ir al mercado y estar pasando uno con otro y decir "oye, me estás pisando"... y muchos tantos puntos que tendríamos que analizar y decir, qué estoy yo (haciendo), como ser humano, como profesora, que tengo a cargo eso... (GD Hilda).

Hilda casi nos lleva a uno de los puntos fundamentales de la existencia humana hoy: ¿quién soy yo?, ¿qué debo hacer? Olga regresa al asunto de las identidades y las modas mediáticas que de acuerdo a sus opiniones trastocan el sentido de las vivencias tradicionales de los jóvenes:

...haciendo todas esas comparaciones los chicos creo que van como asimilando poco a poco quiénes verdaderamente son y dicen bueno pues, no vale la pena traer... esos grandes hoyotes que tienen en la oreja (piercing), es un gran agujerote -se meten un aro aquí (señala y enseña su oreja)- y este una "expansión", creo que, retomando eso de la globalización...es bueno que el chico conozca el mundo de otros seres humanos sin perderse en el suyo... (GD Olga).

Las nuevas identidades que empiezan a adquirir los jóvenes en SCLC son tomadas por los profesores como transgresión de la identidad comunitaria anterior, que mucho habían representado en algunos elementos como el vestido, la comida y la lengua. Hilda narra un diálogo con sus alumnos:

...“¡maestra! ¿Por qué me prohíben que yo venga con la colita acá?” Hay varios rebeldes, hay una niña que este año llegó con su aretito en el labio, su piercing, y le dije, “¿qué buscas con eso, qué nos quieres decir? Explícame...”, “nada profe, pero es que es la moda y es que, es que usted no sabe”, “a ver dime lo que yo no sé, yo hasta donde sé, para mí era malo porque a así me enseñó mi mamá, pero ahora convénceme tú, explícame tú, qué tiene de bueno lo que estas usando; no estás dañando tu cuerpo?...” y le empiezo a decir y la chica así como que dice, “es que así me siento bien pero, también ahora no te puedo contestar por qué me lo pongo o por qué me lo dejo de poner”. Y entonces hay un dilema. Cómo puede contribuir esta enseñanza (de la AE), lo que dijimos hace rato, sólo sabiendo que esto es importante para mí como profesora (GD Hilda).

El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. La subjetivación es el deseo de individuación. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia (Giddens, 1995). El sujeto está tan amenazado en el mundo de hoy en día por la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer nos encierra en nuestras pasiones.

6.4.5. Globalización y cambios en el paisaje urbano

Los cambios de la ciudad de SCLC en los últimos 40 años acusan marcadas transformaciones en la distribución y uso del suelo que impactan las anteriores formas de convivencia, residencia, comercialización, consumo y producción. Los profesores expresan a su manera esos cambios.

Preguntas: ¿Qué cambios sobresalientes observas en SCLC en los últimos años?, ¿su población ha variado?, ¿qué repercusiones tienen esos cambios?

Contesta Hilda, ubicada en las montañas aledañas a SCLC, en el cuarto círculo:

Climáticamente, heladas...tengo nueve años de haber llegado acá...era zona de mucha vegetación. Bajando la carretera no había absolutamente casas, (en) toda esta región (había) demasiada vegetación...permitía más humedad, más días de lluvia y el frío que llegaba. Entonces durante estos nueve años hemos visto como la población ha llegado, invadió hasta esta parte de arriba... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Hilda rememora una salida de estudio alrededor de su comunidad:

Yo me acuerdo que hice (cuando llegó) un recorrido con los alumnos hacia arriba, hacia el cerrito, y este, “vamos a llevarte a un lugar peligroso” y todos fuimos y veíamos hasta arriba del cerro y quise llevarlos el año pasado, fuimos, pero me dijeron: “maestra ya no podemos pasar porque ya es propiedad privada... ya se fraccionó”, lo que era como una reserva, era de algún particular y lo hizo en lotes, ahora ya es una colonia nueva, y cómo ha llegado toda la urbanización o semiurbanización, los árboles definitivamente desaparecieron y los animalitos, la fauna que ahí vivía, la flora, todo esto se ha acabado... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Estos cambios han sido presenciados y comentados por los habitantes de SCLC, y criticados por ONGs emergentes, especialmente ante las cada vez más continuas inundaciones y la problemática de la invasión urbana en la zona de los humedales. En otro sentido más cultural agrega Hilda:

San Cristóbal (la ciudad) aunque mantiene su característica histórica colonial, también ha permitido como una cuestión de combinación con la modernidad...ya hay muchos antros, lugares más modernos. Siguen habiendo los museos, los templos, los lugares que hay celebraciones, pero...; (en) San Cristóbal (están) aparte de los de aquí, nacionales y chiapanecos que venimos a vivir a San Cristóbal -que nos ha gustado, el clima, la tranquilidad, es un lugar bonito; aparte, tú vas al mercado y encuentras verduras y frutas frescas arrancaditas de la tierra...una gran variedad;... surtido de panadería, de manjares, cosas ricas-, pero hay mucha influencia de personas extranjeras o sea aquí han venido europeos, de Estados Unidos... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Por su parte, Olga ve los cambios de SCLC así:

...están tratando de estar inmersos en un sistema global ¿no?...vemos la cuestión urbana y comercial, vemos que nos están invadiendo los centros comerciales, que la gente ya más se va al comercio de los comercios, (que) ir al mercado, que ir a una plaza más pequeña... (EOlga 30 de mayo 2014).

Urbano lo mira de esta otra forma:

En el ámbito económico ha crecido mucho San Cristóbal, pero igual ha dejado a muchos en la pobreza y en la miseria. Yo cuando vine aquí, no había las grandes tiendas departamentales que hay ahorita, ni mucho menos expansión de Oxxos... En lo cultural creo que ha bajado mucho, se ha perdido mucho, un buen de tradiciones y costumbres, quizás porque también igual la sobrepoblación permite que venga también muchas gentes malas... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Ante estos cambios de modernización, Hilda narra una perspectiva reciente:

...sí está repercutiendo, se están permitiendo ya muchos accesos a crear cada vez más cuestiones estas del comercio y de fábricas o industrias que quieren venir aquí a San Cristóbal; se rumora mucho la apertura en nuestro estado. Hace poquito leía de la carretera entre Palenque y San Cristóbal. Y platicábamos con gente de una comunidad, apenas el fin de semana pasada y nos decían, “nuestra comunidad está oponiéndose a esto porque nos pasa a afectar terriblemente, porque se va, aparte de quitar muchos árboles”, su reserva y todo, “dejaríamos de estar como apartados del mundo un momento más, de como que ya nos quieren poner en exhibición, como si nos quitaran, dice, una cortina en la que nos protegemos de lo urbano y del mundo más carretero”. (EHilda 31 de octubre de 2013).

La resistencia de las comunidades particularmente indígenas tienen historia en la entidad, especialmente ante los proyectos de modernización y turísticos que normalmente otros no han decidido y se busca imponerles de acuerdo a criterios transnacionales o del poder central y regional. Cfr. (Bellinghausen, 2013). Ello ha conformado una historia de luchas prolongadas por la tierra que interviene en la delimitación de la región de los Altos como espacio de comunidades indígenas en resistencia cultural y social. En el caso que menciona Hilda algunas son comunidades zapatistas que han construido un proyecto alternativo de gobierno.

Desde la cuarta pregunta generadora²² en el GD Ana siente que Chiapas no está en la perspectiva de las regiones beneficiadas con los cambios de la globalización: “...si hablamos de globalización estamos hablando que no están tomando en cuenta a Chiapas, ni sus regiones, ni sus municipios ni la gente que sea de Chiapas.” Su reflexión la lleva a cuestionar y ligar los intereses de organismos internacionales. Cfr. (Leff, 2002), con el establecimiento de programas ambientales locales que responden a esos criterios políticos:

Se están dejando llevar de la famosa OCDE...México al quererse incluirse en esos países desarrollados, superficialmente saca su programita (el de medio ambiente), como decía aquí la compañera Olga, por cuestiones políticas... cómo adquiere recursos económicos México si no le entra...nos exigen cosas que nosotros todavía estamos en pañales... (GD Ana).

²² ¿Cómo resuelve o no la AE la tensión entre lo global y lo local?

6.4.6 La invasión de los nuevos giros comerciales en SCLC

La proliferación de nuevos negocios y la apertura de cadenas de tiendas llaman la atención de los profesores en relación a la globalización.

Preguntas: ¿Los nuevos giros comerciales en SCLC, qué influencia han tenido?

Contesta Hilda:

...mucho... comentábamos hace poquito -con los alumnos- de las tiendas Oxxo y decía que esas son hijas de coca-cola y las tiendas grandes de Bodega, de Chedraui, de Soriana, aparte de ocupar un espacio que originalmente mantenía San Cristóbal, tipo provincia (los del DF así le dicen), algo rico, bonito: ha desaparecido... Esa careta de decir tiene olor a provincia... Ya tiene más parecido a una ciudad muy urbana... se llenó de Oxxos. Y ya salió hasta en periódicos: ¡alto a los Oxxos! La gente originalmente de San Cristóbal te invitaba un café, el café típico de estas regiones de Chiapas; ah no, ahora, las nuevas generaciones, usted los ve caminar por las plazas con sus cafés de esos, con sus vasos; el pan, en lugar de comerte tu pancito coletto, el pan regional, ellos ya están con un pan de envoltura, de una marca. Poco a poco nos van como dando una caricia y decir, mira, esto es mejor que lo que tú tienes... no sé, como que nos desvirtuamos a lo mejor en reconocer qué son nuestras raíces, qué es lo que tenemos nosotros... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Es de señalar que estos negocios Oxxo han incorporado a su formato comercial cierto tipo de pan regional y tamales, que algunos llaman “oxxeados”. Para Olga:

...la gente se va más por lo que está más grande, por ejemplo en cuestión de una fruta y no ves realmente de dónde viene, cómo fue sembrada, qué calidad de cosas estamos comiendo ¿no? o simplemente se va porque ahí va la mayoría, porque ahí está bonito, por la publicidad que presentan en la tele; entonces, influye mucho el aspecto de verlo en la televisión... (EOlga 30 de mayo 2014).

Urbano considera sobre la influencia de las nuevas tiendas comerciales que:

...yo creo que al par de las tiendas comerciales que se fueron abriendo aquí hubo una expansión de poblaciones que empezaron a venir, a quedarse... prueba de ellos soy yo, que pues vi la comodidad aquí, me empecé a quedar también (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Finalmente Hilda da su punto de vista sobre esa invasión comercial:

...no podemos vivir aislados...uno podría como remarcar a lo mejor que ellos (los alumnos) conserven en sí sus raíces... su propia cultura o como padres y madres... (pero) yo veo que los chicos cada vez vienen (cambiados) hasta en la manera de vestir... ya con el pantalón que venía roto... sí influye. Y a veces, tú como papá o como mamá, que dices, hijo ponte mi traje típico... Ay no mamá, no voy a ser aceptado a donde yo voy, a donde me voy a desenvolver, o a donde quiero integrarme ¿no? (EHilda 31 de octubre de 2013).

La trascendencia de los medios de comunicación, los nuevos giros comerciales y el consumo toca, desde el punto de vista de Hilda, a los usos y costumbres comunitarios, como el uso del traje tradicional entre los jóvenes indígenas y a la identidad, ejes de su tarea en la enseñanza de la AE. Por otro lado, se desprende de su palabra la perspectiva incierta y homogeneizadora que les espera en la ciudad y la globalización a estos jóvenes adolescentes.

6.5. Pluriculturalidad

La pluriculturalidad de SCLC fue planteada especialmente en la categoría de globalización, aquí nos abocaremos a su presencia en las escuelas del municipio de diversos modos, sentires, relaciones, imaginarios y no sólo en la lengua, lo cual permite que el profesor responda o no con posibilidades de diálogo, capacidad de asombro, necesidad de conocer, aceptando un reto para la interculturalidad no unidireccional o también le puede resultar un problema, un obstáculo para la implantación del modelo hegemónico cultural del cual procede. La enseñanza de la HR y el PC está situada en este contexto, alimentando la complejidad en su vertiente dialogal o imprimiendo el sello de la continuidad y legitimidad de la historia oficial, es decir sobre el *qué pasado enseñar*. La historia de bronce de los grandes hombres reproduce la legitimidad de la conformación del poder vigente, su estructura simbólica, sus imaginarios y relaciones de dominación. El desconocimiento de esa otra historia, deja fuera, invisibiliza, excluye la participación de los otros en el proceso histórico seguido, la fuerza de sus diferencias, la fortaleza del pasado y la identidad, la pluriculturalidad. En las entrevistas se describió con amplitud la problemática generada en sus comunidades. La confianza en la entrevista posibilitó que los actores narraran sus experiencias con detalles valiosos, que dieron paso a una comprensión sobre sus representaciones.

6.5.1. Encuentros y desencuentros en escuelas pluriculturales

Pregunta: ¿Cómo se manifiesta la pluriculturalidad en tu escuela, entre tus alumnos, en tú comunidad?

Hilda:

...casi en su mayoría vinieron por ser expulsados de sus colonias (en los Altos); otros más por buscar un mejor este, supuesto, estilo de vida, un trabajo. Dicen que en las comunidades algunas veces las tierras no son tan productivas...ellos emigran...y se venían a otros lugares aquí cercanos a la, a la periferia de la ciudad y así se fundó esta colonia... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Una problemática que observan mucho los profesores en las escuelas es la presencia visible de las otras culturas, manifestada especialmente a través de la lengua, el vestido, las costumbres. En esta dimensión la imposición del uniforme vulnera la identidad de los alumnos, lo cual adhiere un elemento a considerarse en la historia de las escuelas y la violencia simbólica reproducida por los profesores. Cfr. (Bourdieu, 2000). En Chiapas ha tendido a extinguir distintas formas culturales de expresión y vestido tradicional, junto a la prohibición de hablar en el aula la lengua materna.

A veces llegan a traerlos (sus trajes) en...festividades como la inauguración del ciclo escolar; la escolta pasa con el traje autóctono de Chamula, todas tratan de conseguir su mismo traje; cuando hemos tenido visita...los llevamos con trajes autóctonos, fue muy bonito, ellos quisieron ponérselos y...propiciamos e invitamos a los chicos a que ellos porten su traje autóctono, el de sus papás...Apenas se implementó un poquito esto del uniforme, por cuestiones de seguridad... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Lo del aliento al uso de sus trajes en un contexto de globalización, es una posibilidad que hoy parece difícil se decida en la escuela, cuando desde ahí se promueve lo hegemónico, la pérdida de la identidad de esos pueblos y el aliento al proyecto del ciudadano universal del liberalismo clásico y ahora del neoliberalismo (que más bien extingue la propuesta ilustrada (Beriain, 1990). De todas formas el proyecto de la modernidad excluyó a los diferentes, o los invisibilizó del “progreso” y la “civilización” no sólo por el traje (que por cierto fue asignado por los españoles). Lo significativo en Hilda es la serie de tareas complementarias que asume diariamente, las cuales adquieren resignificación en el conjunto de acciones de los sujetos al relacionarla con las acciones de los otros, especialmente en el GD.

Ana también le da importancia a los trajes y tejidos indígenas, en una escuela donde el 80% de la población es bilingüe, y comenta:

...se hace una muestra de los trajes típicos más comunes que son de aquí, de esta región, mas no se habla de los textiles así de manera...simbólica. Ellos sí saben que está hecho, por ejemplo, los de San Juan Chamula, ese del borrego, pero no hacemos hincapié tanto en eso, sino más bien la diferencia que hay en los trajes, es lo que hacemos...no entramos a ver los significados de los dibujos. (EAna19 de diciembre de 2013).

Una posibilidad para trabajar los textiles indígenas desde el PCI rebasando la propuesta del currículum aditivo, la visión turística o de mercadotecnia, es precisamente el entrar a su representación y función simbólica en interrelación con otros rasgos de su cultura que sólo podría entenderse si se integran esos elementos en sus cosmovivencias. De otra forma resulta lo que Guzmán (2006) denomina Currículum aditivo. Sigue comentando Ana:

...en alimentación ellos casi carnes no consumen, aquí se hace una tipo muestra gastronómica pero del cómo ellos se alimentan...traen hechas las comidas que hacen en su comunidad; comen rata, conejo, comidas que comúnmente nosotros no comemos, entonces se hace una muestra de eso y también cuando es lo de los altares de día muertos, de acuerdo a la región que son, elaboran su altar (EAna19 de diciembre de 2013).

El currículum resulta en aditivo cuando le agregamos eventualmente un rasgo de la cultura de los otros, descontextuado. La comida que menciona Ana tiene en mucho un carácter ritual que había que explicar en su complejidad cósmica de acuerdo al lugar en donde se produce. Por otro lado, “Las fiestas indígenas dedicadas a los muertos”, no el día de muertos fue declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, en la Segunda Proclama de la UNESCO en 2003. Sobre ello cabe decir que no hay antecedentes de que este ritual del día de muertos tuviera orígenes en las culturas prehispánicas, ni indígenas durante la colonia. De acuerdo con el INAH esta festividad se construyó durante el siglo XVIII y es de origen mestizo.²³

Por otro lado, según la profesora Ana, este año disminuyó el número de alumnos indígenas por la campaña que hicieron para promover a la escuela. Para los profesores de comunidades con presencia indígena, la problemática está en las diferencias culturales, lingüísticas y sociales. Continúa Ana:

...el entender esa información y todavía hasta para que se expresen es muy difícil que ellos se quieran expresar, tiene que uno que generarle mucha con-

²³ Cfr. La revista *Arqueología* número dedicado precisamente al día de muertos.

fianza al alumno para que él pueda hablar. En cambio el ritmo en la otra escuela, la del centro, es diferente, ahí los maestros se tienen que preparar muy bien porque los alumnos están creo que mucho más informados con el uso de la tecnología.... (EAna19 de diciembre de 2013).

Paradójicamente la distancia entre estas dos escuelas es de menos de 20 calles, pero uno de los ríos divide las dos zonas o círculos, aunque esta separación resulta una construcción histórico cultural y viene de cinco siglos de colonización. Por ello la formación para una educación intercultural bidireccional requiere de una nueva construcción con bases distintas al sistema escolar actual. Y que debería plantearse como proyecto integrado a la de la historia nacional, Cfr. (Poblete, 2009).

Para emprender esta tarea de una “construcción intercultural de saberes” (García Canclini 2004), es imprescindible comenzar por reubicar, reconstruir y relacionar saberes subalternizados y silenciados históricamente. La necesaria “diversificación epistémica”, condición previa para no volver a caer en “soluciones” espejistas que por default reproducen sesgos occidentalistas, tiene que pasar por una fase de “colaboración intercultural en la producción de conocimientos” (Mato, citado en Dietz, 2007: 34).

Según Olga, cuya escuela tiene un 40% de indígenas y un 60% de mestizos, menciona que: “...hay una diversidad de religiones. Dentro de ellos hay adventistas, cristianos, católicos, testigos de Jehová, judíos, ajá, este, qué más, sí, judíos también...” (EOlga 30 de mayo 2014). Esta diversidad para Olga ofrece algunos matices, en relación a los actos cívicos:

...hay muy poquitos que no saludan a la bandera, son los testigos de Jehová... los cristianos, la saludan. Los Judíos no participan ni los testigos de Jehová... los demás sí se involucran, no en un 100%, Siempre hay como un celo, un rechazo a las costumbres ancestrales... (EOlga 30 de mayo 2014).

Adulfo, originario de SCLC, en cuya escuela dice hay un “80% de gente mestiza u españoles”, ubicada en el segundo círculo, pero que antiguamente estuvo instalada en el primero, señala: “Bueno, ahí, prácticamente en ese Barrio hay cerca colonias de grupos indígenas, sí, entonces esos grupos indígenas que como es una escuela muy selectiva, muchas veces (mejor) se van a otras escuelas” (EAdulfo 4 de noviembre de 2013). Urbano explica la diversidad cultural de su escuela:

...en el grupo que tengo son 34 alumnos, hay diversidad religiosa; existe y afecta en los eventos porque esos niños no vienen, no asisten, son pocos -porque la mayoría son católicos-, son francos conmigo en ese sentido porque me

dicen “profe, no vamos a venir porque nosotros no festejamos” y pues yo en la medida que puedo, no les pongo ni falta ni nada, porque hay libertad pues...al saludar la bandera ellos no saludan... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Finalmente, Urbano narra cómo relaciona lo pluricultural en sus clases:

...a veces lo combino con la cuestión de artes que se da, danza, y entonces por ejemplo, en San Cristóbal pues tienen su bailable de camino de San Cristóbal, entonces por qué le llaman así, cómo es ese bailable, qué ropa deben de tener en ese bailable... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

Es característico en la formación de los profesores en Chiapas bailar lo que aprendieron en sus escuelas Normales, los denominados bailes regionales que ya tratamos en el capítulo 1, y su invención coreográfica ajena a cualquier estudio etnográfico²⁴, pero reproducidos por los docentes como los bailables identitarios de los pueblos indios, a los cuales en cada escuela se les imponen como los realmente verídicos. La escuela construye un tipo de cultura, un conjunto de significados, símbolos y comportamientos que genera como institución, cfr. (Pérez Gómez, 1995). En otro estudio habría que leer el significado y simbolismo impreso en esos bailables mestizos y sus representaciones de los otros, así como la construcción de los imaginarios sobre los pueblos indios y sus relaciones con la formación escolar de los ciudadanos en Chiapas.

En el GD el tema de la pluriculturalidad fue incluida en los comentarios que realizaron los profesores en distintos momentos, a través de las respuestas a las preguntas que se les hicieron, aunque ellas no iban necesariamente relacionadas con la problemática. Se pudo observar que la preocupación o énfasis en ello dependió de la mayor o menor presencia de diversidad cultural en sus escuelas, en la trayectoria laboral seguida en zonas indígenas, en sus experiencias de vida que resignifican actualmente en los espacios donde laboran, especialmente si han aceptado o no una relación con la comunidad.

Las representaciones del contexto en el que se ubica el profesor manifiestan su forma de ver y concebir al otro, hablando especialmente de la diversidad lingüística y cultural. Dependiendo del círculo donde está instalada le escuela le da ciertas características que tienen que ver con la situación sociocultural, las problemáticas identitarias de los jóvenes en esos espacios

²⁴ En entrevista con el coreógrafo Rodolfo Reyes Cortés hizo referencia a las danzas llamadas regionales de Chiapas de que “...no tiene como fondo un sustento de estudio etnográfico, etnodancístico ni etnomusicológico”, en el mejor de los casos “son propuestas escénica, muy lejos de las danzas tradicionales de los pueblos indígenas de Chiapas...” (EReyes 23 marzo 2013).

y el reto de la pluriculturalidad, en la medida que todos los profesores de SCLC son mestizos y los alumnos varían en su composición mestiza e indígena de menos a más según el círculo hasta alcanzar el 100% en varias comunidades del cuarto círculo. Esta situación le da modalidades específicas a la enseñanza de la HR y del PC.

Hilda por ejemplo tiene en su escuela una diversidad cultural muy amplia. Explica al grupo en la primera pregunta generadora²⁵ que "... la escuela propiamente donde laboro, es una escuela muy, muy, muy plural, diría, porque hay tsotsiles, tseltales y hay hasta algunos de Comitán, de por aquellas regiones, así que también es una especie así muy, muy compartida" (GD Hilda).

Esta situación le proporciona a Hilda una forma específica de trabajo y sentido a su enseñanza de la HR y del PC:

...precisamente por ser comunidades quizá más indígenas que (la de) los compañeros que trabajan aquí... hay esa alternativa y empezamos en historia como a buscar una historia no sólo del Estado sino nos fuimos así a lo micro: "empiecen con una historia familiar, ¿cuéntame, qué hace, qué hizo tu abuelita? ¿Con quién habló primero tsotsil? ¿Qué les enseñaba? ¿Es el mismo de esos tiempos de la abuelita o ha cambiado algo?, cuéntenme, ¿qué han hecho? ¿Cómo era la comunidad cuando ellos llegaron, dónde vivían?" (GD Hilda).

Esta alternativa plantea una posición distinta a la mirada tradicional hegemónica y se orienta por el aprendizaje del propio profesor desde los sujetos de otra cultura, en este caso los alumnos indígenas, camino posible para iniciar una nueva relación intercultural, rompiendo el esquema de lo unidireccional, como han sido hasta ahora los procesos educativos en Chiapas, cfr. (Poblete, 2009), (García Canclini, 1999). Esto también abre una perspectiva amplia en el reconocimiento de los haceres y saberes de los pueblos originarios dentro del PC inmaterial.

Las condiciones y características de cada escuela no sólo varían de círculo a círculo sino de comunidad a comunidad, de barrio a barrio, de colonia a colonia, donde intervienen además del peso de la conformación histórica de cada espacio, el tejido de los nuevos problemas presentados por la globalización, el crecimiento urbano, la llegada de otros pobladores, las migraciones, las religiones y emergentes procesos de resistencia y movilización.

²⁵ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

6.5.2. Las lenguas en la escuela de una sola lengua

Pregunta: ¿Qué opinas sobre la presencia de lenguas en tu aula?

Para Hilda el saber una lengua indígena y desarrollar la capacidad de hablar el español, redimensiona la posibilidad de que sus alumnos puedan aprender otras lenguas:

...el reto es que ellos saben español y que están haciendo todo su esfuerzo porque tienen la capacidad y les digo “ustedes pueden aprender inglés, italiano, francés, otros idiomas, porque lo han desarrollado, pero sépanse, no se avergüencen que el hablar tsotsil no significa que tú valgas menos” (EHilda 31 de octubre de 2013).

En el discurso de Hilda ubicamos además de la problemática a la cual se enfrentan los alumnos de origen indígena por hablar su lengua, la convicción de ella porque la sigan hablando, no obstante, resulta necesario observar que esa situación de “vergüenza” tiene su base en una prohibición de años en el sistema educativo y coincide con el proyecto de Nación y la modernización, pero aún más atrás, desde el proyecto educativo liberal del siglo XIX y de siglos de historia de dominación colonial, marginación social y hegemonía de una sola cultura y lengua, que ha subordinado y buscado incorporar a su manera a los “incivilizados” en el camino del progreso, la razón y la ciencia occidental.

Bajo estas circunstancias la violencia objetiva y simbólica se reproduce no sólo en las interacciones dentro de la escuela, sino en toda relación social que establezcan los jóvenes indígenas, sus culturas y cosmovivencias en el mundo hegemónico occidental, sea social, cultural, económico, mediático o virtual (Bourdieu, 2000).

En la realización de exposiciones gastronómicas de los alumnos indígenas que asisten a su escuela, Ana le agrega una característica especial a sus eventos:

...como la mayoría de ellos hablan dialecto (sic), lo presentan y lo explican en su dialecto, en tsotsil, los que hablan tsotsil y en tsetal los que hablan tsetal y aquí el que nos apoya es uno de nuestros maestros compañeros que habla tsotsil y tsetal, entonces ellos van explicando por qué se cocina así, por qué consumen ese animal... (EAna19 de diciembre de 2013).

Lo cual resulta muy significativo y una gran posibilidad de apertura a un diálogo intercultural. Un matiz a revisar sería el de seguir considerando dialectos a lo que son lenguas en toda su forma y estructura (Manrique, 1997).

A la pregunta: ¿Y por qué no lo hacen en español también? Ana responde:

...lo que pasa que en español, como casi no hablan mucho muy bien, si cuesta que entiendan, por ejemplo palabras muy difíciles, no las entienden; entonces, por eso, si hasta para escribir ellos, no escriben correctamente, escriben como hablan (EAna19 de diciembre de 2013).

En el caso de Urbano, cuya escuela tiene un 30% de alumnos que hablan lengua indígena -“pero lo ocultan”-, narra:

...sí hablan o sus papás hablan, pero ellos ya no muy lo practican...dicen, “sí le entiendo profe pero no lo sé hablar”, los papás dominan su lengua; pero como que ya no les enseñan formalmente a los chicos...de los 34 alumnos que tengo, tal vez dos...les pregunto, ¿por qué no aprenden? “ya no profe, ya no queremos” dicen... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

En el GD el profesor Urbano que labora en una de las escuelas de la mancha urbana, del segundo círculo, expresó su sentir sobre la lengua de la siguiente manera:

...lamentablemente yo estoy en esta escuela y se ha perdido mucho eso (la lengua), inclusive los chicos que llegan aquí hablan algún idioma pero ya les da vergüenza hablar porque están en la ciudad. En una comunidad a mí me gustaba porque aprendía. Aprendí a pedir tortilla, agua, a “vamos a la casa” y un montón de cosas que se aprenden ... (GD Urbano).

La expresión de que “ya no hablan la lengua en la escuela porque les da vergüenza” aparece en varios profesores, que habrá de explicar en otro espacio de investigación pues conlleva una historia de relaciones de dominación. Por otro lado, Urbano acepta la importancia de aprender de los alumnos indígenas.

En la segunda pregunta generadora²⁶ en el GD el contexto pluricultural de SCLC se estableció como un continuo referente de los profesores para plantearse el para qué de la AE, como HR y PC, en la medida que esta pluriculturalidad se manifiesta de manera directa en las aulas y, por lo tanto, en la construcción de la enseñanza diaria, de cada tema de la asignatura, en particular los que atañen al PC y a la Historia regional. Olga refirió el caso de una joven que era objeto de burla por hablar *la lengua, a tal grado que llegó a avergonzarse*:

...algunos chamaquillos decían “es que ella habla tseltal o tsotsil” y se reían.

²⁶ ¿Para qué impartir la Asignatura Estatal?

Pero también podemos compartir el hecho de que ella tenga un origen étnico más arraigado y es de gran valor decir que ella habla otra lengua, y nosotros nada más hablamos castellano Entonces qué valor le damos a su propia identidad... (GD Olga).

6.6. El enfoque de la historia, el PC y la identidad

Saber qué tipo de historia piensan e imparten los profesores, donde se ubican sus posiciones de enseñanza de la historia, permiten ver su grado de acercamiento a las propuestas oficiales y hasta donde pueden o no tomar perspectivas autónomas. Por ello es de reflexionar el sentido que tiene esta enseñanza, construida desde sus experiencias, expectativas y formación ante lo establecido por los programas, el libro de texto y la estructura educativa. Sí han estructurado toda una forma de pensar y estructurar la historia regional que coincide en el fondo con la hegemónica y la reproducen, agregándoles sus propias cargas o idearios convirtiéndose simbólicamente en una imposición, para estructurar las mentalidades de sus alumnos en la misma esfera de dominación o pueden y realmente se plantean y descubren espacios, intersticios (Kindgard, 2004), de ruptura entre el aparente caos generado desde la institucionalidad en una situación de coyuntura (de la Garza E. c., 2006) que les permita un ámbito de libertad y búsqueda de sus propias alternativas, sin recaer (por desconocimiento) en otras vertientes de interpretación de la historia y sus maneras de enseñar y construir otro tipo de enseñanza de la historia no hegemónica. Asunto que finalmente conduce a las preguntas de la identidad, el para qué de esa enseñanza.

Dividimos en dos temas las respuestas de los profesores para mejor ubicar sus comentarios.

6.6.1. El enfoque de la historia y la identidad

Se les preguntó: ¿Qué tipo de historia das?, ¿interesan mucho los nombres y fechas? Hilda responde:

¿Qué tipo de historia?, una historia dinámica, una historia viva, una historia que sigue. Que ha iniciado pero que nosotros seguimos, somos parte de ese proceso histórico y nosotros mismos vamos construyendo la historia que queremos que quede grabada. Tanto historia universal, como historia de México, historia de Chiapas, generalmente se ha tildado de decir -es que la historia es aburrida, es chocosa, es la que me da sueño-. Si la vemos así como a lo mejor de fechas y de nombres, lógico que va a ser una historia totalmente

aburrida, tediosa y hasta para uno, impartirlo, o centrarte en hacer las preguntas, -¿qué año vivió tal, qué año pasó esto?-. Entonces hacemos una historia muy encerrada, muy tediosa; no es esa la historia que en lo particular me gusta. Y la historia que yo le llamé dinámica (es) una historia en la que ellos sientan que si revisamos un hecho histórico y de ahí partimos hacia hoy ¿cómo puede ubicarnos o por qué hoy somos como somos? Ah... es que pasó hace años, pero hemos traído desde acá y empezamos a revisar, y entonces ya los chicos: ah sí, es cierto. Esa es la historia que yo podría manejar (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Hilda critica la historia oficial y busca opciones desde el aprendizaje de sus alumnos. Entre los profesores la vieja historia de hechos se mantiene viva, en ello influye la formación del docente en su trayectoria escolar y la generada en las escuelas normales hasta antes de la RES²⁷. Pero también inciden fuertemente los textos usados por los profesores, diseñados en la perspectiva de esa historia oficial, de los grandes hombres y la planteada en otros medios, especialmente en el cine y la televisión. Como dijera el historiador González y González, es de “aceptación masiva, una droga muy gustada, a la manera de dormir al prójimo sin molestias. Los que escriben a la manera de Herodoto nos ponen en trance turístico, son los contadores de historias” (González, 1980: 60). Continúa Hilda:

Es importante historia porque yo creo que muchas situaciones que se han dado en el presente, tienen su antecedente más atrás, y hay una explicación de lo que hoy somos, de lo que hoy pensamos, de cómo vivimos, que está acá atrás. La historia nos sirve para eso, para poder como tener una razón en el presente de lo que ha pasado con nuestro Estado, con nuestra población. ¿Cuál es la razón de enseñar historia? Bueno, porque no somos un producto del hoy y ya, aquí nací y aquí voy a crecer, sino que nosotros debemos de saber qué pasó y nos da una explicación como más fundamentada; decir ok, esto sucedió en el pasado y por eso estamos viviendo así. Ahora ¿a mí que me toca hacer para o conservar eso que tengo hoy o modificarlo o transformarlo en su totalidad. Entonces, la Historia sí tiene esa razón, nos explica y nos impulsa a ver un futuro, sino igual pues mejor (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Para Ana:

...lo que nos interesa es el hecho o sea el suceso, no la fecha; de qué me sirve que se sepa de memoria en qué fecha pasó si no saben en realidad el objetivo del suceso histórico. Si se manejan las fechas se hacen las líneas del tiempo,

²⁷ No es posible en este trabajo evaluar los cambios reales generados por la RES en la enseñanza-aprendizaje de la historia, en una buena parte porque los actores aquí tratados estudiaron antes de la llegada de dicha reforma.

para que el muchacho ubique el tiempo y el espacio, pero lo que importa más es el suceso. Manejar fechas o que se las aprendan de memoria, no... eso sí se les hace tedioso a los niños; lo que nos importa es que ellos entiendan qué pasó, por qué pasó, qué consecuencias hay, comparar el pasado y el presente, o sea, por qué ahora comemos lo que comemos o por qué estamos en la cultura del maíz, de los tamales. A través del estudio del pasado se dan cuenta que parte del presente tiene mucho que ver, son algunas de las consecuencias; o por qué la religión... o por qué el nombre de San Cristóbal de las Casas. Todo eso a ellos es más importante a decir en qué fecha fue que le cambiaron el nombre a San Cristóbal, sino más bien el impacto que tuvo ese hecho. (EAna19 de diciembre de 2013).

Olga señala:

...¿los nombres de personajes?...bueno, algunos de ellos, no todos, por ejemplo dentro del la época colonial, los frailes principales que vinieron a evangelizar a Chiapas, Fray Bartolomé, Fray Bernardino de Sahagún, bueno, algunos de ellos... los conquistadores, Diego de Mazariegos... Belisario Domínguez y algunos pedagogos, historiadores... (EOlga 30 de mayo 2014).

Según Adulfo:

...para rescatar lo que pasó, para recordar lo que pasó; hay que darle esa comparación de lo pasado a lo que estamos viviendo ahorita o para el futuro, por eso es importante el rescate de la historia... Son tres puntos importantes que se trabajan acá, primeramente hablamos del pasado, qué tan importante fue el pasado en su tiempo, en su momento de los grupos que vivieron en ese entonces, luego vamos a ver el presente, qué está pasando aquí, lo que está pasando en este presente, que lo vamos a ir relacionando el pasado y el presente y también vamos a hacer mención del futuro. (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

La frase: *para rescatar lo que pasó*, se halla cerca a: *lo que realmente aconteció* de Ranke, quien la sostuvo en el siglo XIX en la búsqueda de una historia científica, asunto difícil de plantearse hoy. Por otro lado, la pretensión de una historia científica planteada desde el positivismo, en búsqueda de prevenir el futuro, nunca quedó fuera de la academia ni de las escuelas mexicanas, a pesar de la revolución mexicana y la ruptura con los científicos porfiristas (Arteaga B. y., 2012). Urbano comprende la historia así:

...cómo se viene formando Chiapas; de los mayas hasta donde prácticamente nos hicimos mexicanos y por qué nos hicimos mexicanos; quiénes eran los personajes más importantes; por qué se forma el escudo de Chiapas, la canción de Chiapas...quién la escribió; quiénes estuvieron en la Revolución;

cómo estamos conformados...vamos metiendo también las tradiciones y ahí vamos jalando, así, como una especie de cronología (EUrbano 30 de mayo de 2014).

La historia tradicional como se ve, tiene mucho peso en las representaciones que los profesores se hacen sobre el transcurrir histórico regional que sirve de base para su enseñanza. Esta situación adquiere mayor significación al relacionarla con los libros de texto de HR y PC, también con un enfoque oficial y la propuesta que se desprende de ellos para enseñanza de una historia de bronce o de los grandes personajes, que reproduce y fortalece la hegemonía del poder local dominante.

Esta función social, ideológica y política de la historia no está en relación con la validez teórica. Por ello la distinción que hacia Hobsbawn entre las motivaciones ideológicas o políticas de la investigación y su valor científico, que mencionamos más arriba.

La equiparación de utilidad y legitimidad tiene su origen en la propuesta positivista de que la historia sigue un curso ineludible, donde es posible formular reglas de conducta, pues se presupone, a la manera de las ciencias naturales, la repetición del proceso según pautas instituidas de manera permanente (Pereyra, 2005).

Puede observarse que el tipo de historia asumido por Urbano es un enfoque construido que proviene más de su experiencia docente, que de su formación tradicional básica y profesional orientada en la historia oficial, donde inciden actualmente los retos que le ofrece el contexto pluricultural donde se desenvuelve.

Este tipo de historia y su fuerte presencia en las escuelas de educación básica, ha llevado a delinear un tipo o forma de enseñar historia, planteado tipológicamente en el capítulo 2.4 (eclecticismo, relativismo/reformista o maestro narrador) con una presencia mayor o menor de la historia oficial y su calendario festivo, que en mucho repite la fórmula señalada por González (1980) de la historia de bronce o la de los grandes hombres, donde las efemérides se convierten en el eje en torno al cual gira la enseñanza-aprendizaje de la historia.

La ruptura, sin embargo, se da, en determinados momentos y espacios, especialmente cuando buscan introducir elementos culturales desde la región o espacio en que se ubican, lo cual resaltaría el peso sedimentado de la historia y la cultura regional en la que circunscriben su enseñanza los docentes, su historia personal y experiencia docente vivida.

Hilda siente que: "...el pueblo indígena tiene mucho que rescatarse

y eso resalto, la importancia de decir, nosotros somos hoy, quienes hacemos historia y ellos como población trascender” (EHilda 16 de diciembre de 2013). Sobre esta base pretende salirse del esquema oficial por medio de las interrogantes de la identidad que tendrían un marco de significado por el contexto fundamentalmente indígena en que se ubica. Ana y Olga, por su parte, intentan sustituir esa historia oficial y plantearse otra alternativa a partir de los “sucesos” o de limitar los tiempos dedicados a la mirada de la historia oficial. Para Adulfo:

...siempre se tiene que plantear (fechas y nombres), no se debe dejar a un lado, siempre, aunque por muy remoto que se haga o que se hable, se tiene que observar; ya ahora hay que ver un tema muy más especial o que les guste a los jóvenes, a que sea más emotivo... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

Urbano se ubica del lado de la historia de bronce y Adulfo más cerca del historicismo, por ello agrega:

Podremos mencionar San Juan Cancúc, los problemas étnicos que hubiesen en 1810, 1800 y pico, donde había mucha marginación de los grupos étnicos, que ellos se fueron refugiando en el caso de los lacandones que se introducían a la Selva, en el caso pongamos de aquí de la cultura soque, que ahora en día todavía se sigue rescatando en este caso en los carnavales (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

Lo significativo de estas respuesta es que aún cuando el paradigma de la historia oficial es sólido y hegemónico debido a la formación de los profesores y a la propuesta institucional del programa y el libro de texto, hay intersticios (Kindgard, 2004) o coyunturas (de la Garza E. c., 2006), por donde los profesores buscan salir con sus propias alternativas y construcciones, aún cuando, por desconocimiento, puedan volver a quedar atrapados por su memoria construida sobre aquellas bases. Plantear el desarrollo regional en este sentido sería abrir el marco de posibilidades a partir de ellos, en un sentido historiográfico y de la enseñanza de la historia.

Por otro lado, aunque los exámenes estandarizados nacionales no incluyen a la asignatura de historia, existe una tradición de mucho tiempo de evaluación cuantitativa, positiva, de nombres-datos-hechos, llamada hace años pedagógica, que ha marcado en mucho la forma de los aprendizajes esperados en historia, reafirmando la historia onomástica, la historia de bronce, de los grandes hombres. Sobre ello responde Olga:

...para nosotros sería más fácil subrayar, poner falso y verdadero, pero ya no; ahora últimamente desde el año pasado estuvimos trabajando y haciendo las

pruebas tipo enlace, a través de un texto para ver la comprensión lectora, para ver si entendió el suceso, si se ubica en el tiempo, en el espacio... (EOlga 30 de mayo 2014).

La reflexión sobre la respuesta a las preguntas planteadas el tipo de enseñanza de la historia les llevó a algunos profesores a comentar la problemática de la identidad. El cómo se lo plantean a sus alumnos, que depende del círculo. Dice Hilda:

El hecho de que salgas de que te prepares, de que busques un estilo de vida diferente, no significa que hagas como un raspado de lo que eres en realidad, de tu piel, de tu idioma, de aquello que tienes dentro; entonces que lo lleves contigo y que procures también darlo a conocer y poner en alto que eres de Chiapas, que eres de una comunidad indígena, que eres de un grupo étnico que tiene identidad... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Para Adulfo:

...la persona indígena no quiere conservar su aspecto histórico, sino que reniega de ellos y entonces ¿qué hace? le preguntamos ¿de dónde eres? Dicen que son de San Cristóbal, aunque sean de algún grupo étnico, tseltal, tsotsil, o de Chamula, Zinacantán, Oxchuc, Tenejapa...les da vergüenza (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

Las dos respuestas presentan un ámbito de complejidad a tratar en un texto más amplio, pero sí podemos reflexionar algunos aspectos. Hilda está convencida de la existencia de una cultura ancestral que llega a nuestros días, la cual identifica entre sus alumnos, aún cuando ellos tiendan a subsumirse en el consumo y las transformaciones mediáticas de la moda. De ahí el sentido que le da a su enseñanza de HR y PC.

En el caso de Adulfo, originario de SCLC, que distingue aún entre mestizos, españoles e indígenas al hablar de su escuela y composición sociocultural, el reconocimiento de la identidad de sus alumnos le lleva a evocar las diferenciaciones sostenidas durante siglos entre esos núcleos poblacionales, donde el grado de distanciamiento y marcadas fronteras, reales e imaginarias, se dejan sentir en sus expresiones para diferenciar el “nosotros” de los “otros”.

En el GD, cuando contestaron a la primera pregunta generadora²⁸, la reflexión sobre el tipo de historia que imparten y el enfoque dado aparecen ligados a la interrogante del para qué enseñar HR y PC. Esta dimensión se representa de diferentes maneras y adquiere un sentido pragmático, de

²⁸ ¿Cuál ha sido su experiencia a lo largo de estos años en que han impartido la asignatura estatal?

acuerdo al espacio donde se desarrolla y en el tiempo que transcurre, aunque tiene como referencia básicamente a la historia oficial. La concepción que tienen de la enseñanza de la historia se articula con la narrativa de historias y la historia de bronce aunque en algunos casos pasan a experimentar nuevas perspectivas. Cfr. (González L. , 1980), (Pereyra, 2005). Sus formulaciones más que de la teoría provienen de su experiencia docente.

Comenta Ana:

...de todo lo que nos han dado en el transcurso de estos años, del paso del tiempo, hemos nosotros hecho como una propia forma o nos hemos apropiado de cómo nosotros darle un enfoque y enseñarle al alumno lo que consideramos a nuestro punto de vista y a nuestra experiencia lo más relevante y lo más importante del Estado de Chiapas... (GD Ana).

Sobre ello Hilda narra:

...y empezamos en historia como a buscar una historia no sólo del Estado sino nos fuimos hacia lo micro: “empiecen con una historia familiar, ¿cuéntame, qué hace, qué hizo tu abuelita? ¿Con quién habló primero tsotsil? ¿Y qué les enseñaba? ¿Es el mismo de esos tiempos de la abuelita o es otro, ha cambiado algo? ¿Cómo era la comunidad, cómo era cuando ellos llegaron, dónde vivían?” (GD Hilda).

Estos comentarios aportados al GD son muy significativos de lo que sucede con la AE y las respuestas que los docentes pueden generar. El tipo de construcción planteado por Hilda resulta sobresaliente porque puede dar paso a una propuesta de elaboración de microhistoria y de enseñanza situacional histórica, siempre y cuando se complementara con un respaldo histórico y teórico-metodológico; pues la alternativa surge en el contexto pluricultural de los profesores, convirtiéndose en una perspectiva posible de dar entrada a una lectura intercultural dialogante, no unidireccional.

Esto se inscribe en el camino de dar sentido al presente y futuro, reconociendo y reconstruyendo el pasado y la memoria colectiva de las comunidades. Desde otra esfera y contexto, Henríquez (2010) resalta el trabajo realizado por investigadores en “...el reconocimiento de la diversidad cultural y las características comunes que conforman el espacio público de un contexto educativo concreto”. Señala como los participantes (alumnos y profesores) reconocieron en esta experiencia una herramienta para enriquecer el diálogo intercultural y mejorar la convivencia pues “...la identidad tiene un componente temporal clave para la comprensión de los significados sociales”, asimismo plantea la importancia de “...la utilización de personajes, leyendas y hechos históricos relevantes < pues > permite

efectivamente acercar a los alumnos a contenidos lejanos temporalmente y, al mismo tiempo, contruir los vinculos afectivos e identitarios de los alumnos” (Henríquez, 2010: 225).

La respuesta a la pregunta *historia para qué*, va unida en el caso de los profesores a las preguntas de la identidad. Se pregunta Olga: “¿al chiapaneco realmente le interesa saber quién es? ¿Le interesa su historia propia? Considero que realmente se preocupa por saber sus antecedentes” (GD Olga).

La construcción de la historia de los profesores de HR y PC es un proceso continuo que está relacionado con su cotianeidad e interpretación del transcurrir en la región. Un acontecimiento que marcó de manera profunda a SCLC fue indudablemente el levantamiento zapatista de 1994, que hoy sigue teniendo presencia en el imaginario de sus habitantes de manera heterogénea y dependiendo de diversos factores económicos, políticos, sociales y culturales. Adulfo hace presente tal acontecimiento desde su mirada del movimiento magisterial reciente.

...cuando surge el movimiento zapatista del 94, ¡ah! Ahora sí dicen, ya se levantaron esos indios, esos indios revoltosos pero, perdón con la palabra y discúlpenme, pero que huevos tienen, los chingamos al gobierno, si nosotros miremos, en ese entonces nos hubiéramos puesto las pilas, toda la sociedad, nuestro México fuera otro cambio, diferente... (GD Adulfo).

Adulfo asume una posibilidad de construir y cambiar la historia desde los actores. Por otro lado, en el GD la identidad fue una de las preocupaciones principales de los profesores. La describen en relación a su deterioro, a lo que entienden como pérdida o en peligro de desaparecer, frente a la globalización, el consumo y los medios. Todo lo cual les llevó a reafirmar lo que representan como PC y la HR local, propias, las del terruño; a la identidad personal; a veces referidas a lo “bello”, a la “riqueza”, lo “rico”. Argumenta Urbano:

...la pertenencia, la identidad personal y todo eso, se va ganando con eso, con la necesidad...hablar de Chiapas es sumamente rico... y donde quiera que volteemos a ver hay historia, hay pasado, hay cultura, hay identidad y entonces eso nos hace ricos, pero como decíamos, no tenemos un cauce que seguir... ahí nos vamos adaptando, esa es la verdad, ahí nos vamos adaptando al cauce que vamos a seguir... (GD Urbano).

Urbano reconoce un proceso de adaptación referido a los constantes cambios de la AE. Hilda observa la riqueza de la identidad, dentro de cada uno y se hace las preguntas fundamentales de ella:

...como dice el maestro Urbano, una riqueza pero que a veces está enterrada en nosotros mismos, porque a veces te dices ¿quién eres? y queremos como decir lo mejor, y quiero decir mis mejores títulos... no quiero decir que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar, pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

Olga concreta: "...no avergonzarme de mi propia identidad..." (GD Olga).

6.6.2. Patrimonio Cultural e identidad

El PC supone conocimiento histórico aunque tiene su propio campo, especificidades y problemáticas. Su constante situación de riesgo, protección, preservación, investigación, restauración, promoción, difusión y educación le dan un carácter práctico, ligado a la política cultural de las instituciones que intervienen directamente en una época y contexto determinados. La determinación e importancia oficial del PC van unidas a su uso y función actual, no sólo como parte de la memoria histórica construida de una sola nación y proyecto hegemónico del grupo en el poder, sino también como el imaginario y valores que conviene reproducir y fortalecer a través de la educación y los medios de comunicación. Su concepto, delimitación, gestión, utilidad, política, lo que incluye y excluye, van de acuerdo incluso a las políticas sexenales federales, estatales y a veces hasta municipales (Florescano, 1997), (Bonfil, 1997). De ello se desprende la importancia de indagar que piensan y hacen en su enseñanza los docentes de la AE.

Preguntas: ¿Por qué es importante enseñar el PC de Chiapas?, ¿qué comprende y qué problemas tiene?

Hilda responde: "...es mucho, mucho, muy importante, porque es nuestra razón de ser. Digo Chiapas, y si yo me digo chiapaneca y no sé ni dónde se ubica... yo creo que es muy valioso tener como una identidad..." (EHilda 31 de octubre de 2013).

Algo que sucede especialmente en esta región del sureste mexicano es el sentido del terruño, el cual se le asume con orgullo. Hilda en primera instancia equipara el PC con la identidad del ser chiapaneca y lo relaciona con: "...lo que tiene que ver en sí con la historia de San Cristóbal..." (EHilda 31 de octubre de 2013). Para Hilda tiene mucha importancia al incluir en su

...plan anual de trabajo...visitas a lugares, los museos...para que los chicos también tengan un panorama general de lo que no sólo ha pasado en la historia en Chiapas, sino la historia regional en este caso San Cristóbal...hemos combinado lo que tiene que ver con patrimonio cultural, con la historia de

nuestra región y con lo que hoy podemos ver en esos lugares como los museos... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Las visitas a museos o sitios arqueológicos constituían para algunos profesores alternativas vivenciales y de sustitución de las carencias programáticas y de texto. Sin embargo, estas posibilidades tienden a desaparecer por la normatividad institucional y ante la seguridad delictiva. Por su parte Adulfo considera que:

...es importante rescatar, ver esa cuestión cultural que no se pierda porque al irse perdiendo prácticamente no estamos haciendo nuestro trabajo; entonces nos queda rescatar, en todas partes donde estemos, rescatar todos los aspectos culturales, llámese indígenas o no indígenas. Pero sí es importante muchas veces hacer esa mención de qué lugar viene cada grupo, por decirlo tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales, soques; hablemos de Chiapas, Espacio y Tiempo, o alguna otra ... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

La evocación y atención al PC inmaterial, particularmente al generado por las comunidades indígenas, varió en cada uno de los entrevistados, según el círculo en el cual se ubica la escuela. Reduciéndose en los círculos del centro a elementos aislados de la cultura (Díaz-Couder, 1998), (Poblete, 2009). La idea del “rescate porque se está perdiendo” como representación de la importancia del PC no redundaba en una mayor explicación de la problemática o los problemas concretos por los que atraviesan realmente determinados bienes materiales o inmateriales considerados PC de los chiapanecos. El planteamiento del posible olvido y pérdida de la memoria ante la globalización, y por ello fortalecer la identidad, son las constantes en sus representaciones que apuntan a un sentido de la enseñanza patrimonial, un para qué. Su explicación reside en el sentido mismo de la afirmación, aunque en los casos de Hilda, Olga y Ana buscan cauces más amplios de justificación, resignificación, necesidad y función. En los otros dos profesores pareciera más bien considerársele como algo intrínseco a su naturaleza, al margen de la historia y de los hombres que hicieron factible su existencia, resignificación y revaloración, no sólo del material sino del inmaterial, más complejo de explicar, representar y comprender en sus significados y simbolismos. Para Adulfo:

...es muy complejo y esa complejidad nos hace que nos traslademos a equis lugares para rescatar toda esa parte histórica, para que nosotros hablemos ahora sí con esa naturalidad y esa propiedad...en el caso hemos ido a los Lagos de Colón: cómo es, qué tan importante es, cómo es su gente. Que si nos vamos a las ruinas de Palenque, hay que ver, hay que estar ahí presente... (sí)

nunca hemos ido a esos lugares y estamos hablando pero lo que dice el libro, como un recetario...la cosa es que hay que vivir el momento histórico de lo que nosotros vamos a transmitir a nuestros jóvenes...y estemos observando, cómo se visten los chamulas, cómo hablan y así podemos decir cómo son en los usos y costumbres... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

Para Adulfo entonces la enseñanza del PC debe tomar en cuenta la vivencia, el vivir el momento histórico del reconocimiento y la visita a ese lugar, para poderle transmitir al joven verídicamente la experiencia, aunque aquí básicamente se refiera al PC natural. Por otro lado, es difícil considerar que con el sólo hecho de observar ya se pueda explicar o describir cómo son los usos y costumbres.

Urbano considera lo sensible en la experiencia del PC inmaterial:

Porque la música indígena tiene un significado, inclusive con la música se relaciona mucho con la música y a mí me gusta mucho cómo lo llevan porque... No sabía el dato pero sí es, sí es muy significativo a diferencia de cómo lo hacemos los mestizos... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

La inquietud de Urbano representa un paso importante en el camino de comprender la cultura de los otros. En él puede estar relacionada con su pueblo natal, de composición altamente indígena.²⁹ En relación al PC inmaterial Hilda considera que incluye:

...todo lo que tiene que ver con la cultura, que abarcaría desde la lengua materna, sus características propias como comunidad, su forma así tan natural y autóctona de organizarse, sus trajes, sus tradiciones, sus costumbres; a veces podría atreverme a decir de su manera tan inocente o transparente de vivir, en una comunidad....La población indígena donde afortunadamente me ha tocado laborar, es una población que a mí me ha enseñado como ser más humano, (tú maestra) porque para ellos el ser humano es así, eres tú, y somos tú al mismo nivel ... (EHilda 31 de octubre de 2013).

Esta representación que explica Hilda asume una concepción de la cultura más relacionada con lo simbólico, organizacional e histórico y expresa un sentido de la enseñanza del PC (Bonfil, 1997; Díaz-Couder, 1998).

En el desarrollo del GD se compartieron concepciones acerca del PC material e inmaterial, que no llegaron a polemizarse, pero si a plantearse diferentes matices, perspectivas, profundidades, sentidos y quehaceres en su enseñanza.

²⁹ "... interpretación de esos motivos internos, que en términos actuales se puede traducir en interpretación del significado, dejando atrás el concepto de mundo interno." (Habermas, 1985), citado por (de la Garza, 2001: 86).

En el fondo cabe la reflexión histórico-cultural y educativa sobre la interculturalidad unidireccional, hegemónica y civilizatoria subsistente a través de un largo trayecto de políticas educativas generadas en la construcción del proyecto de nación y de la identidad única, que tuvo como perspectiva castellanizar al indio como paso previo para su incorporación al México moderno. Cfr. (Barrón, 2008), (Bonfil, 1990), (Schmelkes, 2004) (Lozano, 2007). Especialmente adoptado en SCLC.

La consideración sobre a qué tipo de PC nos referimos en las aulas, lleva esa delimitación cultural histórica, aún cuando en el currículum hay la intención de acercarse a los otros, esto aparece como algo exterior y separado, folklorizado. Desde el sentir de los profesores prevalece la imagen de la identidad estatal y una representación del PC construida desde sus experiencias. Señala Ana:

...estamos adaptándonos a una forma de cómo enseñarle al alumno lo que es el PC de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amen su Estado, que sepan que hay pluralidad, que hay muchos grupos étnicos y que son de mucha importancia, y ya nos meten otra cosa (GD Ana).

Desde el ángulo de la AE figura en los profesores la preocupación identitaria emocional de pertenencia a su estado, como parte del PC de los chiapanecos, la cual construye el profesor a lo largo de sus experiencias. En esta construcción entra el reconocimiento formal de la existencia de “muchos grupos étnicos” en la entidad, cuestión hasta antes del 94 invisibilizada y reducida a los nombres, fechas, datos y el folklor mestizo.

Para Olga el PC

...se necesita que los chiapanecos conozcan, su patrimonio natural y cultural y punto y se acabo y entonces, creo que se pierde la conciencia de decir, ¿el chiapaneco realmente le interesa saber quién es? ¿Le interesa su historia propia? Realmente se preocupa por, saber sus antecedentes...porque acórdemonos que Chiapas es sumamente rico en culturas, en etnias... (GD Olga).

Las formas de representación del PC en el GD adoptaron la enunciación general de monumentos tradicionales, sitios arqueológicos y resaltó el interés por el vestuario, los tejidos, la comida. Casi no figuraron las formas de representación simbólica que caracteriza a la cultura de los pueblos originarios, así como sus conocimientos ancestrales sobre herbolaria, medicina, naturaleza, formas de organización para la convivencia y la ritualidad, la cosmovisión y cosmovivencia indígenas (Díaz-Couder, 1998), (Bonfil, 1997). Y tras ello la historia y el contexto que los envuelve. Dice Hilda:

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

La experiencia y necesidad del conocimiento sobre la HR y el PC le lleva a indagar y adquirir los materiales posibles para llenar vacíos institucionales pensando en la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. También aprovecha y busca en el espacio pluricultural en el que se desenvuelve. Continúa Hilda comentando al grupo:

...ellos traen sus apuntes a lo poco o mucho y comentan y dicen "a mi abuelita le contó su abuelita que estos trajes que hoy tenemos, nosotros no los teníamos, sino que cuando llegaron aquí a la ciudad real, ¿cómo dicen? Simojovel? a Jovel, gracias, "cuando llegamos a Jovel" dice "la gente que venía tenía su vestuario diferente, pero llevaban a nuestras abuelitas, que eran muchachas, a trabajar y a nuestros papas o a nuestros tatarabuelitos y les ponían un traje", y eso compañeros me quedó como una duda, donde decían que los trajes que ellos portan fue impuesta y que originalmente no era que ellos tenían esos trajes... (GD Hilda).

A pesar de desconocer algunos temas de historia regional, Hilda se abre al conocimiento histórico y patrimonial que le llega de la comunidad y su pasado. El contexto se vuelve una posibilidad dialogante de mutuo reconocimiento.

6.7. Sentidos de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas

Para cerrar nuestro estudio interpretativo de las acciones de los profesores en torno a los sentidos construidos por los profesores en la enseñanza de la HR y el PC, se hicieron las siguientes preguntas:

En un contexto de globalización, pluriculturalidad y desigualdad social que vive SCLC ¿para qué enseñar HR y PC?

Responde Hilda:

...para saber que perteneces a; como un hijo cuando dices: yo pertenezco a la familia, yo tengo pertenencia, me ubico para eso primero; y segundo, para despertar la conciencia de los chicos, de valorar su entorno, de valorar su Estado, de ver que aquello que a lo mejor que no ha podido superarse, ellos tratar de superarlo y de despertar el interés por cuidar este patrimonio que bien

así se llama la materia y también es eso, cuidar nuestro patrimonio. Y ¿por qué es importante? Porque sí me intereso por conocer, por escribir acerca de mi comunidad, acerca de mi idioma, acerca de mi Estado, pues yo creo que sí es importante en secundaria, es un período en el que el chico puede, primero ubicarse y decir -ah sí sé donde estoy pisando, donde vivo-, y también despertar el interés, por ver más, hacia delante... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

La pertenencia, la conciencia, el valor y la conservación del entorno constituyen para Hilda el argumento del para qué enseñar HR y PC, con la idea de la superación y el respeto. A lo largo de su discurso ella pudo mostrar sus experiencias, preocupaciones, tareas que se ha fijado en la vida como profesora y madre de familia, unida a la comunidad, preocupada por lo que sucede a los jóvenes de su comunidad, con la invasión mediática, y su extremada pobreza. Las condiciones en que labora constituyen un reto que ella enfrenta diariamente desde su cosmovisión. Sin libros, materiales de apoyo, recursos económicos. La adversidad la vuelve contra sí misma y el sistema: ¿por qué?, ¿por qué no? No sabe la lengua pero se acerca a aprender, a comprender. No entiende muchas cosas de ellos pero les pregunta. Desconoce áreas de conocimiento histórico y del PC, pero busca como puede, se interroga, hay capacidad de asombro. La hermenéutica contribuye a la posibilidad de comprender la acción como sentido y en contexto, mediante el lenguaje discursivo (Hernández, 2006).

Esta intervención de Hilda nos permite ordenar nuestras interpretaciones de los discursos de los profesores en tres ámbitos: la identidad o pertenencia, el rescate y la importancia del conocimiento o la historia para qué.

6.7.1. La identidad o pertenencia

La profesora Hilda trata de interpretar el sentido que tiene la AE, desde la construcción que ella hace a través de la asignatura de Geohistoria y PC:

...lo que quizá la materia -de alguna manera- es lo que he entendido busca, es que los chicos valoren lo que son, no sólo como seres humanos, sino también lo valiosos que somos al formar parte de una comunidad y tener una identidad propia... (GD Hilda).

Los elementos que proporciona Hilda para construir esta intención están dados en su historicidad, en su accionar cotidiano y su experiencia acumulada narrada principalmente en la entrevista que le hicimos, es decir en un sustento experiencial de labor en comunidades fundamentalmente indígenas y una intención respecto a los jóvenes con los cuales se relaciona en su contexto.

En la segunda pregunta generadora³⁰ en el GD Hilda da la siguiente respuesta: “Para poder afianzar así como las bases y a los jóvenes, hacerles sentir así como lo siento yo, que digan ¿de dónde eres? Soy de Palenque. Y te dicen ¿de mero palenque? No, soy de una comunidad, de un ranchito...” (GD Hilda).

El sentido que tendría entonces la enseñanza de la HR y el PC para Hilda radicaría en el sentimiento de pertenencia, de identidad con los orígenes, con la comunidad y localidad de donde se procede.

A su vez Olga explica con amplitud su respuesta a esta misma pregunta:

...para ir ampliando su identidad personal, el hecho de ir valorando su diversidad lingüística, su diversidad étnica, su diversidad cultural en sí, el hecho de sentirse parte de su espacio geográfico específico, de su barrio, por así llamarlo; el hecho de que sepa qué significa el nombre de su barrio, específicamente aquí en San Cristóbal. Cuxtitalí ¿y qué significa eso? ...cada barrio tiene un nombre y tiene una labor específica, por ejemplo los de aquí de Santa Lucía, que le llaman los cueteros ¿y por qué los cueteros. Y los panaderos, los carpinteros y, una serie de labores, de artes, que cada barrio tiene y que al final de cuentas es parte de su identidad, de su identidad personal, su familia; creo que ese es el centro prácticamente de la AE. Para qué enseñar historia, para qué enseñar geografía de Chiapas, el centro fundamental considero que es eso: saber de dónde vengo, de qué cultura provengo... (GD Olga).

Olga extiende la identidad al ámbito de la diversidad cultural y al espacio geográfico cultural, especificando éste último concretamente al del barrio, donde -ejemplifica- se dieron algunos oficios (efectivamente en el siglo XVII y XVIII florecieron las especialidades entrelazadas con situaciones socioculturales muy propias del acontecer urbano sancristobálense), lo cual pudiera resultar más significativo si se le ubicara en el transcurrir histórico de la región y de SCLC, es decir, relacionando lo micro y lo macro, tomando distancia de la mirada folklórica y turística, y más cerca de los procesos investigativos y de la construcción del conocimiento histórico patrimonial. Por ello resulta fundamental el agregado interrogativo “de qué cultura provengo”, que amplía histórica y etnográficamente el concepto.

Ana considera que la enseñanza de la AE es

...para que los jóvenes desarrollen y no pierdan el sentido de pertenencia, no solamente el sentido de pertenencia a su país, porque estamos hablando de manera general, sino el sentido de pertenencia a su Estado, a su región, a su comunidad, a su familia; o sea, empezamos desde la casa, su comunidad, su

³⁰ ¿Para qué impartir la asignatura estatal?

región, su Estado; entonces, el hecho de impartir AE, para mí el punto primordial y principal es que el joven no pierda y desarrolle su sentido de pertenencia... (GD Ana).

En este caso el aspecto emotivo da paso al *sentido* de pertenencia, que amplifica a las posibilidades del conocimiento y lo ubica en el contexto nacional, estatal, regional y comunitario lo cual se convierte en un reto que rebasa a la AE, pero convoca a un trabajo planteado por el propio proyecto curricular, el de la lectura transversal, por lo menos en el campo de las historias que se imparten en secundaria.

A lo del sentido de pertenencia agrega Ana: "...además del desarrollo al sentido de pertenencia, también a que valore todas las riquezas que hay en su Estado, en su comunidad, en la región en la que vive, ¿sí?" (GD Ana). Aquí Ana vuelve a remarcar lo dicho en torno a lo "bello", "hermoso", "rico" que se emplean para denominar al PC de la entidad, pero que poco agrega al para qué de la enseñanza de la AE, en términos patrimoniales.

Según Olga:

...creo que el sentido de la asignatura es ampliar mi identidad personal, valorar esa diversidad lingüística o diversidad cultural, étnica y que entra toda la cuestión de la vestimenta, lo que ya hemos señalado, se me hace súper interesante y es ir despertando el interés por conocer más, que a los chicos les guste más la asignatura y "ah pues, hijole yo no sabía que existían los mocayas" por así decirlo, o que los chiapas, los chiapanecas, perdón, los chiapanecas... hasta se ríen de la palabra chiapanecas como grupo étnico, ¿chiapanecas? ¿No chiapanecas? No, chiapanecas. Entonces todas son cuestiones que surgen interesantes para ellos. (GD Olga).

Olga habla ahora en primera persona, para ampliar e incluirse en "mi identidad" (dice), lo cual resulta significativo donde el profesor también se asume y aprende junto a los alumnos. Además incluye a los valores, comprendiendo en ellos de inmediato a la diversidad cultural, lingüística y étnica, donde puede entrar la vestimenta (sostiene), y efectivamente este último componente podría verse a la luz de un criterio como el de la diversidad cultural, pero no solo. La propuesta de ella es despertar poco a poco el interés de los jóvenes por el conocimiento.

Hilda por su parte retorna al eje de la pregunta ¿para qué? y le da contexto:

...pero si tú dices, yo vengo de allá, del rancho Palastun en el municipio de Palenque, (donde) no hablábamos ninguna lengua más que "pa qué?", "pa dónde", porque así hablan mis padres. Ellos no tenían más que tercero de primaria, pero ahí crecimos, de ahí venimos y cuando les empiezo a compartir a

mis alumnos y les digo, discúlpenme que ahora hable así, pero tenemos más (de) tabasqueños los palencanos que otro tono, y ese es el nuestro, les digo, y no quiero decir que yo deje de ser lo que hoy soy, porque ese ha sido un caminar pero tengo que reconocer de dónde vengo y quién soy... (GD Hilda).

En el fondo hay este reconocimiento humano de la identidad desde la historicidad de Hilda, que resulta muy contemporáneo ante las problemáticas que se viven hoy en el mundo globalizado y de la situación por la que atraviesa el país. Esta propuesta promueve al actor que encuentra una respuesta de acción aún ante una estructura institucional sólida, sorda e inamovible.

Las estructuras condicionan, presionan, canalizan, limitan, pero no determinan totalmente la actuación de los actores, en un contexto dado, el sujeto conserva un margen de libertad en la coyuntura, un espacio de posibilidades para la acción, para la creación de significaciones, para resignificar desde él en su situación concreta. El actor puede no tener conciencia de todo aquello que lo afecta en sus procesos de acción. "...las acciones no están determinadas...es posible definir un espacio de posibilidad para la acción viable de los sujetos en la coyuntura, en donde dependiendo de sus significaciones opera la construcción de la decisión, (de la Garza, 2006: 32).

En otro momento de la entrevista Ana responde sobre el sentido de la enseñanza de la HR y el PC:

...para que uno entienda o se sienta parte de, para generar el sentido de pertenencia porque lo hemos estado perdiendo, como le decía, eh observado que aquí ya en San Cristóbal ya casi hay más extranjeros que mismos chiapanecos. Veo el sentido de pertenencia, el que nos sintamos orgullosos de ser chiapanecos, que no nos avergoncemos de serlo, el que digamos que tenemos un pasado importante del cual somos parte y que no lo debemos perder... (EAna19 de diciembre de 2013).

El sentido de pertenencia obliga en el caso de los profesores de SCLC a diferenciarse de los otros que en este caso son los que denominan "los extranjeros", lo cual lleva a la problemática planteada por Sen (2007), Touraine (2005) y García Canclini (1999) del reconocimiento de pertenencia y de saber nombrar a los otros no como oposición, sino asumiendo la inclusión de la diferencia.

Olga reflexiona:

...yo considero como el hecho de respetar que somos parte de un estado rico en muchas cosas, en diversidad y cultura, rico en tradiciones y esto hace que yo me sienta realmente chiapaneca, que valore mi identidad, que valore

mi familia, y que al final de cuentas el hecho de valorar significa querer a mi Estado y demostrarlo. Yo siempre he dicho a los chicos cuando es lunes que hacemos homenaje y cantamos el himno a Chiapas y entonces les digo, “bueno, a ver, ahorita demostremos que somos chiapanecos” ¿y cómo? Ellos ya saben y entonces empiezan a cantar, el himno a Chiapas y así como que, con gusto, no porque te están viendo, porque te están obligando a cantarlo, o somos gachupines, les digo. (EOlga 30 de mayo 2014).

En estos comentarios, Olga resalta el sentimiento, unido a la construcción de pertenencia y al valor de ser de aquí, de Chiapas, para ello ejemplifica la emoción de cantar el himno a Chiapas con gusto y diferenciarse ante el otro que en este caso son los “gachupines”, hoy extinguidos como representación del enemigo independentista. Esta construcción forma parte de la historia oficial regional que legitima el transcurrir onomástico del ideario dominante. Cfr. (González L. , 1980). La pertenencia requiere nuevamente de diferenciarse del otro que no somos nosotros para ser, aún cuando en este caso sea una idea que viene del pasado que se resignifica y marca límites con quien disienta de estas emociones. La historia romántica del siglo XIX ha tenido en México fuerte influencia que requiere preguntarse por su utilidad para la permanencia de la historia oficial y la continuidad y legitimidad del poder hegemónico en Chiapas, cfr. (Carretero M. , Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, 2007).

En relación a la invasión mediática, para Olga el sentido tiende hacia las preguntas de la identidad:

...en ese sentido de reflexión dicen “no, pues no soy yo”, “y entonces ¿quién quieres ser?” Y va esa cuestión de hacer una comparación de quién eres realmente, a dónde quieres ir, a dónde quieres llegar con toda esa situación que ves, -que personajes admiras de la televisión- y creo que es una tarea bastante difícil y empezamos desde la casa, desde nuestros hijos... (GD Olga).

Uno de los aspectos que llama continuamente la atención en la intervención de los docentes al referirse a la identidad son los cambios en la vestimenta de los jóvenes de sus escuelas, las modas y las llamadas “extensiones” que a su manera de ver están irrumpiendo en el reconocimiento de la propia cultura. Hilda narra:

“¡Maestra! ¿Por qué me prohíben que yo venga con la colita acá?” Hay varios rebeldes, hay una niña que este año llegó con su aretito en el labio, su piercing, y le dije, ¿qué buscas con eso, qué nos quieres decir? Explícame... (GD Hilda).

La búsqueda de identidades adquiere sentidos y significados, construidos en una compleja ciudad cosmopolita centro de una región real e imaginaria de relaciones e interrelaciones heredadas y creadas con profundos antecedentes históricos, espacio generado en esta investigación por las representaciones y acciones situadas de los profesores de la enseñanza de la HR y el PC, en cuyo desplazamiento descubren coyunturas de actuación autónomas para plantearse alternativas posibles de reflexionar y dialogar para el desarrollo de esa identidad, que ellos ven y han resignificado a través de la AE.

La dimensión simbólica constituye un nivel de análisis para comprender las disputas políticas y simbólicas en cuanto conforma un espacio por el reconocimiento de las representaciones de lo social. Cfr. (Bourdieu, 1990). Por ello resulta necesario superar la oposición entre la representación y la realidad, e incluir en lo real la representación de lo real. La subjetivación es el deseo de individuación. El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. Es la búsqueda de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Todo ello constituye el núcleo en la construcción de sentido de la enseñanza de la HR y el PC.

6.7.2. El rescate

Otras reflexiones y respuestas a la pregunta de ¿Historia para qué? abarcaron el ámbito de lo que los profesores denominan “rescate”, que puede dimensionarse en el ámbito del conocimiento, de lo que no se conoce y está a punto de perderse o de lo que está o puede estar en el olvido. Sobre este aspecto Adulfo responde:

...para rescatar lo que pasó, para recordar lo que pasó; hay que darle esa comparación de lo pasado a lo que estamos viviendo ahorita o para el futuro, por eso es importante el rescate de la historia, porque muchas veces si nos damos cuenta, aquellos jóvenes no leen y por no leer pues prácticamente la parte histórica, no la comprende, no la entiende, entonces es importante el rescate de la historia en todo... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

La propuesta historiográfica de Ranke de *para saber lo que realmente pasó*, no está del todo presente en esta finalidad planteada por Adulfo, pero en la medida que se le plantea como eventos comparativos del presente, pasado-futuro, adquiere la resonancia de acontecimientos que pueden repetirse o por lo menos comparárseles, aún cuando entendemos que la historia no se repite y está muy lejos de presentar los mismos parámetros para una comparación experimental. Continúa Adulfo:

...recalcar el por qué vamos a estudiar historia: porque vamos a rescatar esos aspectos culturales desde su núcleo de origen para que ahora sí sigamos conservando ese aspecto histórico... ahora sí de su grupo étnico...si no se le enseña (a los jóvenes) lo que tenemos en Chiapas, prácticamente están perdiendo sus valores, está perdiendo ese rescate... (EAdulfo 4 de noviembre de 2013).

La idea principal para Adulfo está en el rescate y lo que considera se está perdiendo. La propuesta del rescate se haya impresa en las finalidades de la enseñanza de la historia en el para qué, sin que se explique en qué consiste esa posible pérdida, sólo cuando se indica en lo general al compararse con los problemas de la globalización y el impacto de los medios en los jóvenes. En sus construcciones sobre la importancia del pasado y sus manifestaciones actuales a través del PC difícilmente se observan las problemáticas generadas en el ejercicio de las políticas públicas (obras, asignaciones, proyectos, visiones), las acciones controversiales en la preservación, uso y función del PC por parte de funcionarios de instituciones oficiales (aún del INAH e INBA) y los programas de divulgación especialmente turísticos, como el de *Pueblo Mágico*, fuertemente influenciados por las perspectivas mercantiles y del espectáculo. No obstante, los profesores hacen reflexiones sobre la intervención de compañías transnacionales en el uso de los espacios patrimoniales con fines de lucro. En menor proporción figura la violación de los espacios sagrados de los pueblos indios a manos de esas empresas, particularmente las compañías mineras. Para Urbano:

...cuando empecé a dar historia de Chiapas, pues sí conocía a Chiapas, pero, históricamente yo no sabía, entonces empezar, me sirve para ir preparando... es importante, la naturaleza, el entorno y toda la cuestión de la biodiversidad de Chiapas, pero también es importante la cultura, nuestras tradiciones, o sea, para que nos tengamos pues ese respeto, porque, por ejemplo el himno a Chiapas lo cantamos, pero tiene su historia y en cada verso tiene un significado... (EUrbano 30 de mayo de 2014).

El profesor Urbano relaciona la cultura, nuestras tradiciones, con el respeto. Y si efectivamente el conocimiento de la cultura tiene como uno de sus valores fundamentales el respeto al diferente, a los bienes de la nación, al patrimonio cultural, usado hoy para eventos mediáticos y espectáculos con grave deterioro en su conservación (Teotihuacán, Chichen Itzá, el Fuerte de Guadalupe en Puebla). Otros elementos de identidad construidos por los profesores, en su visión de la historia romántica y las emociones regionalistas, son el himno a Chiapas, junto a la marimba, la leyenda de El

Sumidero, el vestido de chiapaneca, el Canto a Chiapas y otros íconos de la historia de bronce y la identidad mestiza. Estos temas forman parte de los contenidos de todos los libros de texto de HR y PC con enfoque oficial.

Por otro lado, la idea del rescate viene aparejada con otra: “se está perdiendo algo”, que en el caso del patrimonio cultural no deja ver explícitamente las distintas problemáticas por las que efectivamente atraviesa ese patrimonio, a veces desde las propias instituciones, la globalización, el consumo, el mercado, las políticas neoliberales, entre otras, a las cuales no hace referencia directamente el profesor. Así para Olga el sentido está en “...rescatar toda la riqueza natural y cultural que hay en nuestro Estado” (GD Olga). Mientras que para Ana la finalidad es: “...enseñarle al alumno lo que es el patrimonio cultural de Chiapas, lo que es su pertenencia en el Estado, que amen su Estado, que sepan que hay, esta pluralidad, que hay muchos grupos étnicos y que son de mucha importancia...” (GD Ana).

Desde otra dimensión observamos como el para qué enseñar la pluralidad se concentra sólo en dar a conocer los grupos étnicos, que por supuesto son importantes, pero no se remiten a otros ámbitos de la historia, la interculturalidad y la convivencia, sólo se plantea la idea de pertenencia y amor al estado. Para Urbano: “...se ha perdido creo el enfoque... el enfoque hacia nuestro Estado...” (GD Urbano).

Adulfo busca sintetizar:

...para rescatar identidad cultural en Chiapas, no hay de otra, y nosotros somos esas personas que afortunadamente, bueno, impartimos la materia pero a la vez me imagino que los que imparten esa materia les gusta, les gusta porque claramente lo acaba de especificar, Hilda, que se pone el traje regional... se está identificando con esos grupos étnicos... (GD Adulfo).

El profesor Adulfo pone el acento en el rescate de la identidad cultural en la entidad, que requiere un conductor ante lo posible de perderse, asumiendo con beneplácito el papel del gremio que imparte la asignatura, el cual debe asumirse con emoción. Esta característica fue expresada por los docentes en la reunión del GD en diferentes momentos dado el tema y problemática que les ocupa compartir e impartir, muy cercanos a la piel y vivencias.

Adulfo comenta: “...debemos rescatar ese acervo cultural que nosotros queremos que los chavos lo vayan enriqueciendo, pero con la ayuda de nosotros, si nosotros no aportamos, no ayudamos, entonces por más que tengamos los mejores libros, no vamos a avanzar...” (GD Adulfo). De acuerdo con esta intervención se vuelve al planteamiento de los enseñantes y los aprendices.

6.7.3 El desarrollo desde la enseñanza de la HR y el PC

La reflexión en torno al desarrollo se manifestó especialmente en el GD en el contexto de la pregunta tres referida a: ¿cómo puede contribuir la enseñanza de la AE al desarrollo?

El profesor Urbano plantea así la situación:

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

Estos cambios controversiales los considera el profesor en relación a lo que él ve sucede entre sus alumnos, situados más cerca de los medios, las modas y el consumo, que de la comunidad y la identidad. No obstante, ese desarrollo, piensa el profesor, puede ser canalizado de otra manera: "... está bien con la globalización, pero no perder de vista pues nuestra identidad..." (GD Urbano). Establece así una diferencia importante al separar lo cultural de la modificaciones generales acaecidas con la globalización, que requiere reflexionarse en la perspectiva de la defensa ante la pretensión homogeneizadora.

La reflexión de Ana la lleva a cuestionar y ligar los intereses de organismos internacionales en el establecimiento de programas ambientales locales que responden a criterios políticos: "Se están dejando llevar de la famosa OCDE... por cuestiones políticas...nos exigen cosas que nosotros todavía estamos en pañales..." (GD Ana). Entonces, a partir de esta perspectiva ambiental, la profesora Ana concluye que

...toman en cuenta la globalización pero no toman en cuenta las necesidades y las cuestiones culturales, sociales, económicas. Aquí dice <en el programa> que la finalidad es el desarrollo personal y social del adolescente, pero en realidad no va a contribuir a una identidad... (GD Ana).

La perspectiva de la identidad le hace ver a Ana el requerimiento de la participación de los profesores que tienen ya experiencia en la enseñanza de la HR y el PC, los que han vivido tantos cambios de la asignatura, para exigir "se tome en cuenta la identidad", lo cual resulta altamente significativo ante un estado de derecho que reconoce tal necesidad, pero realmente le interesa una identidad nacional única y homogénea. En este contexto adquiere sentido la enseñanza de la HR y el PC en torno al desarrollo local

al plantearse como demanda y exigencia de los profesores de AE de las comunidades, barrios y colonias de SCLC la conformación de la identidad a partir de sus alumnos, escuelas y comunidades, relacionándola con las problemáticas nacionales.

...existe la posibilidad de contextualizar medianamente el currículum y promover su descentralización en atención a las características culturales que definen a una escuela (principio de la pertinencia curricular), las capacidades a nivel de los establecimientos para la construcción efectiva de planes y programas que cumplan con tales orientaciones todavía son incipientes y en muchos casos nulas, debido a factores como la falta de preparación del profesorado; los recursos necesarios; la disposición... (Poblete, 2009: 7.).

La relación de la escuela con la comunidad en Chiapas se restringe a la del profesor con los padres de familia, es decir desde la mirada de los propios problemas educativos sin situar la enseñanza en el contexto socio-cultural en el que se ubica. Esta tradicional mirada tiene como resultado el desapego del docente al espacio donde se generan los significados y sentidos de la enseñanza. Esta situación se problematiza aún más con la cadena de cambios y el interés de los profesores, según derechos sindicales, de moverse de sus escuelas y zonas año con año, manifestándose el desapego de los docentes a la escuela y comunidad a la que llegan.

Estas características más otras -propias del sistema político mexicano- que deterioran la relación docente fueron señaladas en el contexto de los Diálogos de San Andrés (1995), donde los zapatistas hicieron observaciones muy fuertes a las prácticas de los profesores en sus localidades como el no conocer a la comunidad; no respetar las tradiciones, vestuario y ritualidades; no permitir la palabra en lengua indígena; llegar lunes y salir el fin de semana; y otras más. En todo ello puede verse con mayor claridad como la escuela ha desarrollado sus barreras para no permitir la interrelación con la comunidad en que se inscribe, lo cual resulta particularmente serio cuando este contexto es pluricultural, donde el profesor formado en una cultura occidental labora con niños de diferente lengua, tradiciones, costumbres, cosmovisiones y cosmovivencias³¹. La escuela requiere de un cambio edu-

³¹ Sobre esto cabe recordar algunos rasgos del punto 5 del Pronunciamiento conjunto de los Acuerdos de San Andrés (1995), pese a no haber cumplido el gobierno Federal de elevarlos a rango constitucional: "... El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo... El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que impulsa el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración

cativo. Cfr. (Blase, 2001), (Fullan, 2002), (Gines, 2004), (Marchesi, 2009), (Pérez Gómez, 1995), (Pérez Gómez, 2004) .

La profesora Ana remite la identidad al desarrollo personal y social del alumno, con base en experiencias y su realidad, cuestión que resulta también significativa pues está hablando desde la pluriculturalidad vivencial, de lo que vive a diario con los jóvenes en el municipio de SCLC. A ello agrega su preocupación por ese desarrollo en relación a los problemas que vive la ciudad coleta ante su crecimiento y problemas de intolerancia.

Para Hilda la problemática del desarrollo regional va asociada a la propuesta globalizadora:

...reconocernos como un ciudadano, no sólo un ciudadano del mundo como algunos dicen, sino como un ciudadano con identidad propia, como un ciudadano que sepa quién es y no un ciudadano que esté como, como buscando quién quiere ser, como un ciudadano que como, que sepa que él vale, no por lo que le digan que se tenga que poner, o qué quitar (EHilda 31 de octubre de 2014).

Adulfo se interroga:

¿Qué se tiene que hacer en lo sucesivo? Pues simplemente estas reuniones (se refiere a las reflexiones del GD) que tengamos para ahora sí aportar todo lo que a nosotros nos interese, ahora sí, rescatar la cuestión cultural de Chiapas porque de lo contrario si ustedes se dan cuenta, cada día se está perdiendo más espacios... (GD Adulfo).

La propuesta de reflexionar colectivamente desde la enseñanza de la HR y el PC en torno a la identidad cultural en un contexto específico, abre perspectivas para dialogar entorno a las problemáticas y condiciones de una interculturalidad bidireccional, en incluir la diferencia como parte del proceso de construcción del diálogo y la armonía, sería pensar en el necesario cambio escolar para el desarrollo regional y local incluyente, pacífico y tolerante.

En esta perspectiva es de suma importancia mirar el camino seguido por las comunidades zapatistas en sus procesos de desarrollo educativos desde ellos y la construcción de los caracoles. Así como repensar la enseñanza de la HR y el PC como vía de comprensión de los otros y nosotros mismos, plantear un currículum integrado para la convivencia y el desarrollo de todos, pensando en la inclusión de la diferencia. Plantear el desa-

de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación". (EZLN-Gobierno Federal, 1996). En los hechos las propias comunidades zapatistas han construido su proyecto educativo de manera autónoma.

rollo regional en este sentido sería abrir el marco de posibilidades a partir de las comunidades, en un sentido historiográfico y de la enseñanza de la historia.

La conciencia ciudadana democrática se favorece con el desarrollo del pensamiento social crítico y creativo. (...) La enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia ha de favorecer la educación ciudadana del alumnado para que asuma los valores democráticos y aprenda a participar en la vida colectiva por medio de proyectos de cooperación en su entorno. (Currículo de Ciencias sociales, geografía e historia para la enseñanza secundaria obligatoria aprobado por el Gobierno catalán en 2007, citado en Pagès, 2011: 178).

Hilda expresa la aceptación y recuperación de la pluriculturalidad de la comunidad donde se ubica la escuela. Es decir, toma en cuenta un proceso de resignificación del contexto donde realiza su enseñanza del PC. El sentido de su enseñanza adquiere la identificación con el otro.

...yo trabajé con en esas comunidades, con materiales y con... los chicos dibujaban, a veces sacábamos de ahí mismo como era la población, cuál era la cuestión esta del medio ambiente, la geografía, qué recursos naturales teníamos ahí cerca de donde estaba la escuela; entonces uno empieza como a meterse más en su entorno. (GD Hilda).

6.7.4. La importancia del conocimiento ¿historia para qué?

¿Para qué la enseñanza de la HR y el PC? Contesta Hilda:

...enseñar historia es traer de allá, de donde vienen, saber que eso es valioso y que todavía lo pueden conservar dentro de sí, porque lo tienen en su sangre, eso les digo yo mucho, que eso lo traen ahí y que esa historia de sus comunidades, esa historia de sus familias, de sus ancestros, de todo lo que vemos a través de las culturas y demás, les digo, hoy sigue siendo eso histórico ¿por qué? porque ha dejado huellas, es tan valioso que el mundo entero quiere conocer las zonas arqueológicas, todo lo que han dejado los antepasados de ellos y entonces les digo, no tenemos por qué decir hoy que eso no es valioso; para mí, la finalidad es que ellos reconozcan de dónde vienen, sus raíces y cuán valiosos son y cuán importante es que pudieran seguir conservando su cultura; reconocerse como un ser, como un individuo que tiene un papel que hacer hoy, pero sin necesidad de dejarnos influenciar y cambiar por lo que otros quieran... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

En el fondo del sentido de su enseñanza está el encuentro y reconocimiento del sujeto, la finalidad la ubica entonces en el conocimiento del

pasado y las posibilidades de construcción actual. Es real que ante la magnitud y complejidad de las problemáticas contemporáneas el sentido solo de pertenencia no resuelve totalmente el asunto del para qué de la enseñanza de la HR y el PC, pues se necesita una mayor formación histórica, patrimonial y cultural, pero para lo cual Hilda sí está dispuesta a asumir un compromiso, pues resulta de vital importancia no exclusivamente por lo académico.

Continúa Hilda:

...yo creo que un pueblo que se prepara, un pueblo que lee, un pueblo que indaga, que pregunta, es un pueblo que está deseoso de saber. En secundaria o en el nivel que sea, siempre uno dice -¿Y para qué me va a servir esto en la vida? ¿Para qué quiero yo historia?- Es importante historia porque yo creo que muchas situaciones que se han dado en el presente, repito, tienen su antecedente más atrás, y hay una explicación de lo que hoy somos, de lo que hoy pensamos, de cómo vivimos, que está acá atrás. Entonces, la historia nos sirve para eso, para poder como tener una razón en el presente de lo que ha pasado con nuestro Estado. ¿Cuál es la razón de enseñar historia? Bueno, porque no somos un producto del hoy y ya, aquí nací y aquí voy a crecer, sino que nosotros debemos de saber qué pasó y nos da una explicación como más fundamentada, decir ok, esto sucedió en el pasado y por eso estamos viviendo así. La historia sí tiene esa razón, nos explica y nos impulsa a ver un futuro, sino igual pues mejor... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Esta valoración y ubicación de la historia en la vida que transcurre le devuelve a Hilda la razón de ser en este mundo. El pasado nos persigue pero también nos construye. Existe la posibilidad de plantearse otro tipo de historia fuera de los cánones de la historia de bronce, pero hay que generarla, junto a la comunidad, la indagación, la búsqueda con otros colegas.

Agrega Ana:

...aquí lo que nos importa es que ellos entiendan qué pasó, por qué pasó, qué consecuencias hay, comparar el pasado y el presente. A través del estudio del pasado, se dan cuenta que parte del presente tiene mucho que ver, son algunas de las consecuencias; o sea, todo eso a ellos es más importante. (EAna19 de diciembre de 2013).

La respuesta de Ana va unida a su preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos en su comunidad, y de la necesidad de comparar el presente con el pasado, el impacto que se manifiesta hoy, interpretación que busca romper con la historia de bronce y se acerca a la comunidad para resignificar el presente. Continúa Ana:

...les decimos, pregunten con sus abuelitos, con sus tíos, con la gente de la comunidad, los adultos, cómo era antes, cómo se comportaban, de qué se alimentaban... o de sus usos y costumbres... y analizan el por qué de su presente pero también se les hace que ellos tomen conciencia y hagan un análisis de cómo podrá ser su futuro, en base a las cuestiones de sus tradiciones, hábitos, costumbres, de todo ese patrimonio cultural que existe actualmente; si en un futuro será que se le va a tomar mucha importancia, si van a estar interesadas en saber sobre las cuestiones culturales... (EAna19 de diciembre de 2013).

Según Hilda:

Yo siento que en los chicos sí hay esa sensibilidad como de retomar su cultura, sus tradiciones, sus usos y de cómo de darle ese valor que realmente tiene; pero cuando nosotros platicamos y debemos decir –esto es histórico, y la historia tiene que cambiar- y en nosotros está la posibilidad de hacerlo, al empaparnos de esta materia, es motivar precisamente a que ellos puedan cambiar sin perder lo que originalmente son como cultura, como pueblo indígena... yo creo que es reconocernos como un ciudadano, no sólo un ciudadano del mundo como algunos dicen, sino como un ciudadano con identidad propia, como un ciudadano que sepa quién es y no un ciudadano que esté como buscando quién quiere ser, que sepa que él vale, no por lo que le digan que se tenga que poner, o qué quitar, o que deja de ser, por ejemplo su idioma... (EHilda 16 de diciembre de 2013).

Las representaciones de su realidad le llevan a Hilda a considerar la posibilidad de una alternativa desde su historicidad: un ciudadano con identidad propia.

De esta manera puede comprenderse la necesidad sentida por ella y las acciones que realiza con sus alumnos en viajes de estudio, visitas a museos y espacios naturales. Dice Hilda: "...donde los alumnos necesitaran salir a las cascadas de Corralito, a Yaxchilán o a Bonampak...y esto porque estamos viendo el tema de los vestigios y la arqueología de nuestro Estado, las riquezas y el patrimonio... y eso nos sirve" (GD Hilda). Todo ello desarrollado a pesar de los casi nulos apoyos y los requerimientos administrativos institucionales. Ante ello Hilda busca salidas:

...y me sirve como un pretexto sano para poner en mi oficio, de sacar ese año a mi grupo de primer año y decir: "basado en AE en patrimonio y geohistoria de Chiapas..." y si le ponemos de Chiapas; donde los alumnos necesitaran salir... porque estamos viendo el tema de... (GD Hilda).

Difícil se convierte la enseñanza de la HR y el PC sin la visita y estudio de los testimonios directos de esa historia. Los impedimentos oficiales para

que los alumnos puedan salir a visitas de museos y sitios arqueológicos acentuaron las trabas y obstáculos para la enseñanza y la experiencia.

Ana considera:

...que se deben saber su historia y todo, pero para desarrollar ese sentido de pertenencia se tienen que desarrollar también o poner en práctica los valores y el hecho de que conozca la historia de su Estado, o sea, el hecho de decir “pertenezco a” implica conocer muchas cosas acerca de su Estado, su historia, todo lo que es su pasado, su presente que tiene relación con su pasado, su futuro, y el hecho de conocer la geografía de su Estado porque si no conoce todo eso pues no va a desarrollar ese sentido de pertenencia y va a estar como incierto... (GD Ana).

En esta intervención Ana pone de relieve dos situaciones que habían venido prevaleciendo entre líneas: el de los valores y el conocimiento. Pertenecer implica entonces conocer y valorar el pasado y poner en relación el presente y futuro. No es sólo el conocimiento del espacio, se requiere el tiempo, la historia de esa pertenencia. Hilda trata de sintetizar:

...entonces por qué es importante, no me quiero ya mas ir para otro lado, para qué impartir, para poder afianzarlos como individuos y como esa parte de un estado que eres, el ser humano, por eso para mí es importante, que rescatemos la AE, a Chiapas. (GD Hilda).

La reafirmación del para qué de la AE, estaría entonces según Hilda en el afianzar al individuo como ser humano.

Conclusiones

Las articulaciones entre las estructuras, las subjetividades de los actores y las acciones sociales de estos en la enseñanza de la HR y el PC, son diversas y dependen de múltiples factores relacionadas con su experiencia de vida, su formación valorativa, el contexto histórico socio-cultural y la situación que se genera en la implementación de los ordenamientos del poder hegemónico e institucional en el seno de una comunidad pluricultural concreta, donde la acción se construye en las condiciones específicas de relaciones sociales, recursos materiales y simbólicos impuestos, reproducidos, heredados o creados en interrelación con diferentes rasgos de la cultura. Sin embargo, no hay determinaciones, en la medida que los sujetos en su praxis reflexionan, reinterpretan y obran al hallar un ámbito o intersticio o coyuntura de actuación relativamente autónoma, abierto ante la incongruencia institucional, el peso de la desigualdad e historicidad de la región frente a disposiciones emergentes de organismos centrales de decisión y pese a la representación oficial que tienen los docentes de la historia, que si bien representan límites de actuación, el contexto presiona a resolver, resignificando, desde la experiencia de vida y la necesidad del conocimiento, para la comprensión, el diálogo y la inclusión. Un espacio de posibilidades para la acción, la creación de significaciones, la resignificación desde ellos en su situación concreta y la conciencia se abre. En esta perspectiva el campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos es heterogéneo y complejo y el acto de interpretar nos remite a la contextualización. Así, la comprensión es el resultado de esa contextualización.

La atribución del sentido no queda agotada en los motivos para la acción de los sujetos que actúan, los motivos son a su vez signos a interpretarse en articulación con las estructuras, el mundo de vida de los actores y el contexto concreto de la acción social, dando paso a la subjetividad, la reflexión y la praxis, posibles de interpretar a partir del proceso de explicación de sus acciones. El componente subjetivo de la acción, la significación subjetiva del sujeto

es lo que conforma el “sentido” de su acción, la cual conlleva un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación que los sujetos dan a su propio actuar. Toda relación social tiene un componente simbólico pero no se reduce a ello, implica también la movilización de recursos económicos, políticos o culturales. Resulta fundamental penetrar en el funcionamiento del habitus, donde el sujeto en un contexto específico tiene posibilidades de resignificación y actuación ante la dominancia de las estructuras objetivas de los campos y subjetivas de ese habitus, lo cual permite profundizar en el proceso de dar sentido a su acción social.

La representación, reinterpretación o reformulación de las condiciones ideológicas, materiales, del contexto sociocultural y de los escasos o nulos recursos proporcionados por las instituciones (formación, programas, textos, material de apoyo), conforman un espacio simbólico de posibilidades de actuación, de resistencia, adecuación, adopción o conformidad, que asumen los profesores cotidianamente ante las disposiciones, supervisión e imposiciones de la estructura educativa vertical, administrativa y burocrática central y los enfoques oficiales para comprender la historia. Ello adquiere sentido en los contextos específicos de la enseñanza de la HR y el PC en el municipio de SCLC, en la vida diaria de la escuela y la comunidad, al plantearse y estructurar una visión de la HR y el PC cuyo fondo está en la construcción que los profesores hacen, piensan, aprecian, perciben de la identidad, proveniente de sus experiencias de vida docente, familiar y, relativamente, de su formación, por ello mismo distintas, en un entramado complejo, social, histórico y cultural, que les lleva a intervenir y crear posibilidades de actuación en un campo compartido, regionalizado, simbólico y real. Donde se decide el sentido de la enseñanza, de la identidad, las hegemonías y programas políticos.

Los profesores de la AE otorgaron a la respuesta de ¿para qué enseñar HR y PC? una proximidad relacionada con la identidad, porque “se están perdiendo los valores”. Ello manifiesta una apertura de sentidos, significados, valoraciones, opciones de posibilidades y alternativas a su enseñanza ante la estructura institucional educativa, los rostros de la globalización y la pluriculturalidad, en su contexto cultural e histórico de actividad real, desde su experiencia. El componente subjetivo de la acción, es decir la significación creada por los actores es lo que conforma el “sentido” de su acción. Esta acción de la enseñanza de HR y PC supone significación, sentido, lleva consigo un componente social que se estructura en la conformación de prácticas individuales, a partir de la orientación que los profesores dan a su actuar en la enseñanza.

Ante las diversas expresiones y problemáticas de la globalización, lo profesores ubican el desarrollo en relación a sus alumnos y la influencia

que sobre ellos tienen los medios, generando cambios continuos en los últimos años especialmente en la lengua, el vestido, la moda, los aparatos digitalizados, los intereses y comportamiento de los jóvenes en un contexto pluricultural excluido de las perspectivas institucionales, pero incorporados a los eslabones del subempleo, desempleo y trabajos migratorios, según logramos interpretar de los comentarios y entrevistas de los profesores.

La influencia de los medios entre los jóvenes que atienden es determinante en su consumismo, modas, alimentación, sentido de lo efímero, fines, pero varían en relación al círculo en el que se ubican, por la situación sociocultural y lingüística establecida en ese espacio comunitario. El acceso de los jóvenes a las nuevas tecnologías son restringidas mayormente en los círculos externos. Pero a donde sí llegan los medios televisivos tradicionales monopólicos mexicanos. A medida que se avanza hacia el centro hay incremento en el uso de celulares e internet con un uso fundamentalmente distractivo que acentúan –sostienen los profesores- la desvalorización de la historia y del patrimonio cultural, la “pérdida de identidad”.

En este marco de tensiones los actores encuentran rasgos, lugares, intersticios, una coyuntura de relativa actuación autónoma, espacios de decisión y acción desde ellos (desde su propia historicidad) para la enseñanza de la HR y el PC.

En este ámbito se hayan limitados y/o circunscritos temporalmente por las pautas de enseñanza tradicional de la historia y el alcance y conocimientos acumulados y los nuevos generados a partir de las vivencias y propiedades del contexto sociocultural en que se desenvuelven, lo cual abre una alternativa a la creatividad y resignificación, a la diversidad de posibilidades y encuentros para el cambio y el desarrollo, al colocar en el centro a los sujetos, su formación actualizada en contexto –micro y macro- y la praxis reflexiva compartida en la enseñanza de la HR y el PC en la situación en la que se produce.

Los profesores hablan y buscan en sus acciones la formación de la identidad desde la cultura y la localidad, cuestión que eventualmente pudiera tensionarse frente al proyecto de identidad nacional, pues los docentes se hayan enmarcados por el tipo de historia oficial heredada, el proyecto liberal del estado-nación, el folclorismo, la historia regional hegemónica de los cronistas oficiales.

La historia de los grandes hombres de la región, localidad, cabecera o municipio -propuesta en programas y libros de texto de la AE-, excluyen a otros actores como la comunidad, los grupos sociales, los indígenas, las mujeres. Para estos documentos institucionales, los pueblos originarios ac-

tuales son pueblos sin historia. Son descritos a través de una supuesta lente etnográfica y/o folklórica. En el mejor de los casos existieron en tiempos prehispánicos. Fueron constructores de grandes culturas hoy desaparecidas.

Otra tensión está marcada por la ausencia, la privación, la carencia, de textos, manuales, guías, formación, materiales de apoyo, medios audiovisuales, tecnología, infraestructura. Lo inexistente pero necesario. Lo que flota a diario al momento de la acción es sustituido por la herencia de las copias de un libro -que se tuvo alguna vez- de profesor en profesor, pues la solidaridad se impone ante tanta vaciedad; o la reventa sin fines de lucro de los libros de una generación a otra de alumnos; o la existencia de textos sólo para alumnos, pues pareciera no existir la necesidad del docente ante la autoridad educativa, tal que se ve obligado a pedirselo prestado para preparar su clase; o la inexistencia definitiva de ellos y de todo lo necesario para hacer posible la enseñanza.

Los libros de texto de CHET y PC de Chiapas no son producidos por la SE estatal, pero aparecen adaptados a las características y contenidos de los programas diseñados por ella. El propio vacío institucional en la generación de estos materiales da cabida a la adquisición de los textos producidos por particulares de parte de alumnos y maestros que tienen la posibilidad económica de hacerlo. En la mayoría de escuelas de SCLC no disponen de estos materiales, a veces ni siquiera el docente.

En el país fue construida la identidad sobre la base del estado-nación. En la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas la acción de los profesores se ve condicionada en esa perspectiva, reproducida ahora en los programas y textos regionales oficiales, a través del transcurrir del calendario cívico cultural y en la herencia de su propia formación docente según el tipo de historia oficial recibida. Desde esta lectura social impuesta se acentúa regionalmente el pertenecer a un lugar, pero particularmente el ser del estado, de Chiapas. Ser chiapaneco redundante en la construcción de un imaginario mestizo adquiriendo un valor a veces tan acentuado que elimina la alteridad, la pluriculturalidad, el reconocimiento del otro (indígena, mujer, migrante, disidente político, inconforme, de otras preferencias sexuales). Este ser chiapaneco construido en diferentes espacios incluyendo los áulicos aparece identificado con ciertos rasgos culturales e históricos únicos y homogéneos, valorados por los grupos hegemónicos de poder regional, eliminando la posibilidad del diálogo intercultural, interno y externo. Los "otros" son invisibilizados. Asunto canalizado, usado y alentado con mayor o menor énfasis por el poder público y los medios locales, especialmente cuando está de por medio o en riesgo la legitimidad de la hegemonía. La

escuela y la enseñanza de la HR y del PC en la medida que encuadran sus acciones en el marco de la historia de bronce contribuyen a ello.

En la enseñanza de la HR y el PC cuenta mucho la experiencia vivida en la entidad, el vivir directamente el PC, los viajes de estudio, la mirada presencial. Pese a que esto pueda tener a veces la limitación de la mirada turística o del currículum aditivo folclorizado, es innegable la necesidad de ello. Por otro lado, la defensa de lo propio frente a lo externo, extraño o “extranjero” puede conllevar también la intolerancia hacia “los otros”, cuestión que se presenta en los extremos del chauvinismo chiapaneco o de los llamados “auténticos coletos”. Indudablemente que esta situación representa un obstáculo para una nueva relación con los pueblos originarios y el desarrollo de la interculturalidad bidireccional, que representaría una posibilidad del desarrollo en esta región. En el caso de Chiapas y SCLC la no aceptación de los otros y las expresiones de intolerancia tienen historia, lo cual no fortalece la perspectiva de un desarrollo pacífico dentro de las diferencias, al no reconocer la determinación de lo identitario en el camino del diálogo y encuentro con el otro.

El espacio de sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas se genera en una complejidad histórico-cultural de la región Altos-sede SCLC, resignificada en la acción social de los docentes ante sus alumnos y las comunidades, en un contexto de globalización y pluriculturalidad.

Sus vivencias respecto a sus alumnos y el contexto, dependiendo del círculo en el cual se ubican, evidencian una búsqueda permanente sobre el cómo resolver lo que les corresponde en la enseñanza de la AE.

En las entrevistas y en el grupo focal, los profesores expresan de inicio las diferentes tensiones e incertidumbres generadas ante la ausencia de orientaciones institucionales. Así, ellos asumen como pueden la ausencia de un programa “estable”, la carencia de libro de texto para el profesor y el alumno, la falta de materiales de apoyo, la necesidad de una formación para impartir la asignatura, más allá de los cursos eventuales recibidos.

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

Adherente a esas situaciones, los profesores expresan las graves carencias de sus alumnos, no sólo de materiales para la escuela, sino en cuestio-

nes básicas de alimentación, vivienda y empleo, agudizándose en el cuarto y tercer círculo de escuelas, lo cual condiciona la enseñanza y le da una variabilidad a su sentido y significación.

La historia reciente de las comunidades y colonias periféricas de nuevos migrantes fundamentalmente indígenas o la más antigua de los barrios y centro de la ciudad, le imprimen a la enseñanza características de necesidad pluricultural e intercultural, no resuelta aún.

A la marginación extrema, el consumismo y el deterioro de identidad de los jóvenes alumnos, se agrega un reto: la pluriculturalidad, la convivencia diaria con otras culturas que para los profesores resulta difícil de resolver, pues no hablan la lengua y desconocen la cosmovisión de los otros.

Actualmente existe el diseño de seis programas de la AE de Chiapas normativamente aprobados y registrados en el Catálogo Nacional de Programas de la AE en 2010. A los cuales debe agregarse uno que se encuentra en proceso de regularización pero ya se está ejecutando en algunas escuelas por instrucciones oficiales. Para los docentes, sin embargo, todo ello es relativamente incierto, pues hay una separación entre la normatividad y la ejecución de esos programas, en la medida que ellos han impartido la AE antes o después del registro oficial, con esos u otros nombres anteriores que no coinciden necesariamente con los institucionales.

Los procesos de elaboración, difusión, ejecución, evaluación, dictaminación y ejecución de programas aparecen distribuidos en distintas instancias administrativas responsables, desde la SEP federal y de la entidad hasta los directores y profesores de la AE, a través de equipos conformados en diferentes niveles del ámbito federal, estatal, regional y hasta de zona, pero el resultado es la falta de concordancia entre lo que se propone -especialmente en los documentos sobre la descentralización del programa- y la opinión de los profesores con base en sus experiencias.

Los profesores manifiestan incertidumbre ante la ausencia de un programa que ellos denominan “estable” (comparándolo con los de ciencias naturales), pues son 13 los cambios de asignatura habidos en los últimos 12 años -ante los cuales expresan desconocimiento de la razón de ello- pues no hay evaluación de sus alcances y resultados.

El aprendizaje empírico de cada uno de ellos ante la falta de orientación programática y documental, las continuas adecuaciones y los recursos que emplearon para desarrollar e impartir esa enseñanza, les ha obligado a conseguir sus fuentes, documentos, imágenes, textos, copias. Esta experiencia les ha llevado a identificarse con una perspectiva programática relacionada con la historia, la geografía y el PC de Chiapas, que hoy reivindi-

can de manera abierta y organizada las secundarias técnicas de la entidad. organización alterna y paralela de los docentes que imparten la AE en las secundarias técnicas de esta zona escolar en SCLC, con fines académicos y propositivos.

La tensión institucional aparece manifiesta en la imposición de programas según el gobierno en turno, la vigilancia o supervisión, la instrucción de ordenamientos, la rendición de informes, generándole una característica a la enseñanza de la HR y el PC de resistencia y encubierta, donde emergen los parámetros de la autonomía relativa según logre el profesor asumir el reto de la invención y del contexto.

El nuevo programa relacionado con ERA sienten los profesores representa una nueva imposición ejercida por el tipo de partido que ganó la gubernatura. No obstante, las secundarias técnicas a través de su asamblea de Academia Estatal, decide impartir PC de Chiapas en el ciclo 2014-15, y avanza mediante una comisión a elaborar un programa sobre Geografía, Historia y PC de Chiapas, esperan proponerlo a principios del siguiente ciclo escolar.

En este contexto de necesidades, carencias y ausencias, más la complejidad que le agrega la pluriculturalidad de la región, con la supervivencia relativa de las culturas ancestrales, especialmente en el cuarto círculo y la penetrante influencia de la globalización a través de los medios, la importancia y sentido de la historia y el patrimonio cultural de Chiapas, adquiere un rango de relatividad circunstancial cotidiana para alumnos y profesores, frente a las privilegiadas asignaturas de español y matemáticas, formalizadas hasta el grado de la evaluación de pruebas estandarizadas promovidas desde organismos transnacionales dependientes del gran mundo como la OCDE.

La enseñanza de la HR y del PC, la construida desde la localidad y la comunidad especialmente por Hilda, la vivida desde acá, desde la relación con los otros, en la comunidad, entra en controversia con lo dispuesto de la historia hegemónica regional oficial, vista a través de las estructuras del sistema educativo que reproducen o resignifican en los programas locales la historia de los grandes personajes, el imaginario y cronología de la historia patria, la identidad nacional y el proyecto del estado-nación liberal.

Esto no aparece muy claro y consciente entre todos los actores. Algunos de ellos incluso reproducen simbólicamente esa arbitrariedad, pero hay respuesta desde ellos, desde sus iniciativas conformadas en su interioridad subjetiva construida en la experiencia, que emergen en intersticios de posibilidades y coyunturas generadas entre la inercia y controversia institucional.

Los permanentes cambios de asignatura, hasta donde observan los profesores, echan abajo todo esquema de planeación, restableciendo la improvisación. La ausencia de evaluación de las experiencias tenidas de las diferentes AE para mejorar lo nuevo, la falta de orientaciones programáticas y de materiales para llevarla a efecto la enseñanza, entre otras problemáticas, tienen como corolario la incertidumbre y la búsqueda de alternativas individuales de los profesores, pues no alcanzan a explicarse los argumentos esgrimidos para la toma de decisiones que transcurren lejos de sus aulas y la ausencia de perspectivas precisas.

La experiencia les ha dotado de un corpus de temas y problemas a tratar ante esa ausencia de formación y de programa. Cada espacio donde han estado les ha brindado esa posibilidad de leer desde ellos desde sus experiencias.

Los profesores tienen en mente cuando hablan del sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas de que se está perdiendo los valores y se remiten a la identidad.

Esta insistencia de los profesores de la AE en la identidad y lo que “está en riesgo” se ve relacionada con los asuntos que ellos contemplan conforman el controversial desarrollo o no de una ciudad cosmopolita como lo es hoy SCLC, ello construye un sentido ante la diversidad de problemas que vive la región Altos-sede SCLC en la enseñanza de la HR y el PC, al confluir una diversidad de expresiones y manifestaciones de distintas culturas, en un ambiente globalizador y espacio no formado para la tolerancia y la interculturalidad. Su reafirmación de quiénes son y de dónde vienen, hayan su lugar en este espacio pluricultural, en su labor cotidiana, en su accionar docente, en las finalidades que establecen en su enseñanza.

La idea del rescate viene aparejada entonces con la construcción de que se está perdiendo algo, por lo cual fundamentalmente debe recordarse en el aula. En el caso del patrimonio cultural tendría la implicación de invisibilizar las distintas problemáticas por las que efectivamente atraviesa ese patrimonio desde las propias instituciones, la globalización, el consumo, el mercado, la diversión, las políticas neoliberales, entre otras.

También conlleva el desconocimiento de los significados y contextos de sus objetos; de las tareas para la preservación de ese patrimonio, de los distintos procesos requeridos para su conocimiento y permanencia por parte de especialistas en: investigación, catalogación, registro, legislación, restauración, preservación, promoción y difusión. El PC inmaterial adquiere un mayor daño y distorsión, pues a lo anterior habrá de agregar su folklorización por parte de los programas, los libros de texto, el calendario cívico

escolar, los “bailes, comidas y trajes regionales” y las concepciones tradicionales de los docentes sobre los pueblos originarios.

La escalada actual de mercantilización del PC lleva constantemente a la problemática acerca del uso y los beneficiarios reales de su explotación, particularmente cuando hablamos de los proyectos turísticos, nacidos desde la mirada del usufructo y la ganancia económica de particulares y grandes consorcios. Los proyectos emergentes de “pueblo mágico”, las “maravillas del mundo”, el “turismo cultural” quedan encuadrados en esa perspectiva. Ante ello no todos los docentes asumieron observaciones críticas.

Los profesores adoptan de manera específica y personal una concepción y significación sobre el programa y los apoyos documentales (como el libro de texto) que logran adquirir, girando siempre en torno a una construcción de la HR y el PC de Chiapas creados por ellos.

Resaltan de manera significativa en sus intervenciones una multiplicidad de opciones según los contextos en los cuales se desenvuelven y su experiencia acumulada, aunque puedan manifestarse algunos puntos de vista cercanos, convergentes hacia preocupaciones, dudas, incertidumbres, malestares y determinadas alternativas que dan sentido a sus decisiones y actuaciones.

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

Algunos profesores distinguen la enseñanza del PC y la HR sin puntos de convergencia, aún cuando tienen campos específicos, es factible de tratar unidos pues se complementan y entretajan, de tal manera que no es posible hablar de uno sin remitirse al otro.

Los lugares por donde han estado los docentes (rurales, indígenas, urbanos), constituyen experiencias que comparten para resignificar lo que viven actualmente.

Los profesores conllevan en este proceso la experiencia de sus recorridos para llegar a SCLC, conformando una trayectoria vivencial y laboral, con imaginarios acumulados a partir de los retos afrontados, las soluciones construidas y representaciones creadas en la enseñanza de la AE. Cada profesor construye en la memoria esos recorridos que se ponen de manifiesto en sus relatos y formas de asumir la enseñanza de la HR y el PC, significando o reproduciendo la nueva realidad, con base en sus representaciones sobre el mundo indígena, la pluriculturalidad y la globalización.

La idea del terruño originario tiene un sitio especial en sus vivencias y construcciones de enseñanza, forma parte de la senda por la cual transcurren recobrando, resignificando, inventando el nuevo mundo que forman en sus nuevas experiencias docentes. Los docentes salen de sus comunidades originarias y recorren zonas, escuelas, comunidades, lugares mestizos e indígenas. Los de SCLC llevan en promedio cerca de 10 años en la localidad, en escuelas de distintos círculos. En la forma de expresar sus retos en sus comunidades para la enseñanza de la AE, asumen su identidad.

El impacto de las vivencias les lleva a los profesores a responder con sus experiencias a las adversidades y tensiones de la pluriculturalidad, el avance de la globalización, las desigualdades sociales, las incertidumbres del programa y las carencias de materiales y de infraestructura de las escuelas.

La posibilidad de la creatividad resalta más en algunos docentes, al tomar una postura ante la hegemonía que ellos sienten es política, ante lo cual se coordinan con sus compañeros de zona. Defienden la adopción de la asignatura de Geografía e Historia de Chiapas, de manera seria y más permanente. Aunque pueden incorporarle la propuesta de PC de la entidad

Suelen aprovechar las circunstancias pluriculturales de sus alumnos para asumir una búsqueda identitaria relacionada con las culturas indígenas y promover la resistencia a los medios y el consumo. Su enseñanza, en los hechos más cercana al patrimonio cultural, es significativa por asumir su propia identidad. La enseñanza de la AE tiene el sentido de hacer presente el pasado para construir el hoy de muchos retos cotidianos especialmente para los jóvenes y la vida familiar. Proponen ser actores de la historia, desde su localidad y escuela.

Con distintas historias familiares enfrentan los problemas identitarios del regionalismo. Buscan alternativas ante lo que ven como imposición de un programa el cual consideran poco tiene que ver con los temas de historia y PC de Chiapas, no obstante, aceptan las instrucciones superiores de adoptar el nuevo programa. Pero buscan como hacerle. Cómo darle la vuelta para tratar los temas de historia y geografía de Chiapas.

Algunos están a la espera de lo que disponga la autoridad, aunque ello sea muy a su pesar, pues realmente quisieran impartir lo que entienden como la identidad de los chiapanecos. Llegan a plantear alternativas de defensa ante las medidas administrativas y de supervisión que les hacen a sus escuelas para que cumplan con la imposición de alguno de los programas dictaminados desde la administración institucional. Todo ello para impartir geografía, historia y PC de Chiapas.

Para adoptar este punto de vista y actuar en su enseñanza, disponen de su experiencia en localizar documentos, hacer viajes a sitios naturales e históricos y manifiestan sus conocimientos de la región por haber convivido con indígenas, aunque este se restrinja a veces a los habitantes de la ciudad o donde han estado, pero no a una aproximación producto del estudio y la reflexión. A veces el reconocimiento del otro les plantea la visión de que ellos deben seguir representando lo que han sido.

Las diferencias entre lo dicho en las entrevistas y en el GD radica en varios aspectos. En la entrevista se vieron fortalecidos para hablar en extenso de las problemáticas presentadas en las preguntas, su reflexión fue hacia lo que habían pensado y experimentado de tiempo atrás. En el GD la fortaleza de la palabra fue generada al plantearse interrogantes mutuas, quehaceres cercanos, incertidumbres múltiples, búsquedas insatisfechas, necesidad del diálogo. El grupo ofreció la posibilidad de coincidir en un espacio de dudas, ausencias, requerimientos, de encuentros y desencuentros, de ser escuchados.

Las entrevistas a los participantes en el GD fueron realizadas en noviembre-diciembre de 2013 y otras en mayo de 2014. El GD se llevó a efecto en enero de éste último año. Todo ello, lejos de conflictuar la palabra dicha, las reflexiones vertidas, la información obtenida, dio posibilidades de abrir nuevos diálogos, de interpretar las opiniones de los docentes en espacios alternos, el de la externación de la subjetividad y la individualidad en el marco de la colectividad, donde se pretende ser escuchado, valorizado, sujeto a controversia solidaria.

El sentido de la enseñanza de la HR y el PC lo asumieron desde sus planteamientos contextuales, especialmente Hilda, Olga y Ana, al buscar en sus experiencias interiorizadas el por qué y para qué, allí, en sus escuelas, en la comunidad, en la vida misma que construye a diario en sus aulas la identidad e interculturalidad.

A partir de ellos surgió la alternativa de seguir reuniéndonos en sus espacios, para continuar el diálogo, iniciar proyectos de formación y reflexión en torno a temáticas que dejaron planteadas en el GD, pues expresaron esa necesidad de construir una propuesta de HR y PC ante los proyectos hegemónicos de la globalización.

Importa construir una historia integral de lo micro y lo macro, lo nacional y lo regional, lo mestizo, lo indígena, las mujeres, los otros, la diversidad para edificar la paz en armonía, en la diferencia y la inclusión. Todo ello resulta fundamental para el desarrollo de la convivencia social y para el reconocimiento del pasado que enriquece la cohesión social.

Es prioritario iniciar un diálogo intercultural bidireccional, pues siempre ha sido unidireccional de aquí para allá, que implique el conocimiento de los otros y de las relaciones histórico-culturales.

La reflexión sobre el desarrollo ocupa un espacio transversal en todo el trabajo; forma parte de la problematización generada en el trayecto. Para resignificarla se requiere un mayor esfuerzo en el diálogo con los docentes, los alumnos y las comunidades. Sobre ello construiremos nuevos espacios.

Bibliografía

- ABUD, K. M. (2013). Manter e renovar o ensino de história. En M. Silva, *História que ensino é esse?*. São Paulo: Papirus Editora. pp. 9-12.
- ÁLVAREZ, F. (1999). *www.geocities.ws/feralvarezsiman/regionalizacion_chiapas.pdf*. Retrieved 2014 marzo
- ÁLVAREZ, J. (2007). Prólogo. In M. Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (p. 11 a 18). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- ARREDONDO, M. A. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la historia. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- ARTEAGA, B. (1999). Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. En M. A. (Coords.), *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México* (págs. 47 - 80). México, D.F.: UPN.
- ARTEAGA, B. (19-21-octubre). Historiografía e historia de la educación. México D.F.
- ARTEAGA, B. y Camargo, S. (2005). "Una propuesta para el aprendizaje de la historia y uso de TICs en educación media superior mexicana. Obtenido de www.somece.org.mx/simposio2005/archivos/08.doc
- ARTEAGA, B. y Camargo, S. (2012). *Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas*. Ponencia, San Cristóbal de Las Casas.
- ATIENZA, E. (2009). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. (. d. Educación, Ed.) *Seminario internacional. textos escolares de historia y ciencias sociales* , 543-574.
- AUBRY, A. (1994). Miedo urbano y amparo femenino: San Cristóbal de Las Casas retratada en sus mujeres. *Mesoamérica* (28).

- AYORA Diaz, S. I. (1995). Región y Globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y urbanismo* , 9-40.
- BARRÓN, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *TRACE* (53), 22-35.
- BATAILLON, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BAUMANN, F. (1983). Terratenientes, campesinos y la expansión de la agricultura capitalista en Chiapas, 1896-1916. México D.F., Chiapas.
- BECK, U. (2008). “Lógicas, dimensiones y consecuencias de la globalización”, en *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós de Bolsillo.
- BELLINGHAUSEN, H. (2013 11-marzo). Turismo en Chiapas. Una conversación con Hermann Bellinghausen. (K. C. Flores, Interviewer)
- BERIAIN, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre.
- BEUCHOT Puente, M. P. (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. México: CAPUB.
- BEUCHOT, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM - Editorial Itaca.
- BEUCHOT, P. (2007). *Hermenéutica, analógica y educación*. (U. I. Laguna, Ed.) Torreón, Coahuila, México.
- BLANCO, J. J. (1980). El placer de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿Para qué?* (pp. 75-90). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- BLASE, J. (2001). Las micropolíticas del cambio educativo. (C. o. Georgia, Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* , 6 (1-2).
- BLOCH, M. (1995). *Introducción a la historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BOISIER, S. (1997). *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial [Versión electrónica]*. From Eure, XXIII (69): <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf> (PDF)
- BONAL, J. (2002). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 64 (3).

- BONFIL, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México D.F.: CONACULTA-Grijalbo.
- BONFIL, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México D.F.: Alianza Editorial.
- BONFIL, G. (1997). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. In E. Florescano, *El patrimonio nacional de México* (pp. 28-56). México D.F.: FCE-CONACULTA.
- BONILLA, E. (2011 Febrero-abril). *Anthony Giddens: Consecuencias de la modernidad. Una interpretación de las transformaciones Asociadas a la Modernidad*. Retrieved 2014 22-marzo from www.razonypalabra.org.mx: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/10_Bonilla_M75.pdf
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jimenez, Trad.) México: Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva visión.
- BOURDIEU, P. (2003). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a la lectura japonesa de La distinción. In *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- BOURDIEU, P. e. (1984). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, D.F.: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara S.A.
- BOURDIEU, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- BREY, A. (2011). La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo interconectado. In G. y. Mayos (Ed.), *La sociedad de la ignorancia* (pp. 47-85). Barcelona: Península.
- BURKE, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 - 1989*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- CÁMARA de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1972 6-mayo). Ley federal sobre monumentos y zonas arqueológicas, artísticas e históricos. *Diario Oficial de la Federación* . México D.F.
- CAMBIASSO, M. (2011 10-12-Noviembre). *La teoría de la estructuración de Anthony Giddens: un ensayo crítico*. En http://webiigg.socials.uba.ar/liigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9_cambiasso.pdf
- CARR, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.
- CARRETERO, M. (1998). El espejo de Clío: identidad nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia. (E. y. A.C., Ed.) *Cero en conducta* , 13 (46).
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: PAIDOS.
- CARRETERO, M. et al (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- CARRETERO, M. y Krieger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. In M. C. (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. y López, C. (2009). “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”. In M. y. Carretero, *Historia y epistemología de las ciencias. Enseñanza de las ciencias sociales* (p. 235). Madrid: Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- CARRETERO, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- CASAHONDA, J. (1974). *50 años de revolución en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas.
- CASTELLANOS, R. (1957). *Balún Canán*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLANOS, R. (2011). *Ciudad Real*. México, D.F: Punto de lectura.
- CASTELLANOS, R. (2013). *Oficio de tinieblas*. México D.F: Joaquín Mortiz.
- CASTELLS, M. (1994). “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. In *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

- CASTORINA, J. e. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- CATALÁN, F. (2001). La educación en contextos interculturales región de los Altos de Chiapas. (U. X. UPN-Chiapas, Ed.) *Revista Reencuentro* (32).
- CEIEG-INEGI. (2011). *Perspectivas Estadísticas Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: INEGI.
- CEIEG. (2011). *Perfiles Regionales*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Hacienda, Gobierno del Estado de Chiapas.
- CEIEG. (2011). *Regiones socioeconómicas*. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.
- CHACÓN Reynosa, K. J. (2012). *Los estudios regionales desde el campo de los estudios culturales*. Tuxtla Gutiérrez: Apuntes Unach.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. España: Gedisa.
- CONAPO. (2012). *Proyecciones Municipales 2006 - 2030*. México D.F.: CONAPO.
- CONECULTA-CHIAPAS. (2000). *Hacia una política cultural integral*. (CONECULTA-Chiapas, Ed.) Tuxtla Gutiérrez.
- CONECULTA-GOBIERNO del Estado de Chiapas. (2006 22-marzo). Ley de las culturas y las artes de Chiapas. *Decreto 358* . Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico: Gobierno del Estado de Chiapas.
- CONEVAL. (2010). *Reporte de la medición de pobreza de los Municipios de México 2010*. México D.F.
- CORCUERA, S. (1997). *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CORZO, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- COYATOC. (2009 09-Junio). *Maestra Martha Arévalo de Alaminos*. Retrieved 2013 from www.metroflog.com/coyatoc/20090609/1
- CRUZ, L. (2012). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* , 21 (1), 57 a 84.
- DA Silva, J. y. (13 de abril de 2009). Cerri, Luís Fernando. (2007) Ensino de História e Educação: Olhares em convergência. *Resenhas Educativas, una revista de resenhas de livros* .

- DALLONGEVILLE, A. (2003). *Noción y práctica de la situación problema en historia*. From <http://situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm>
- DE Gortari, H. (1990). Consideraciones acerca de la historiografía de los Anales y la enseñanza de la historia. En V. (. Lerner, *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- DE Gortari, H. (1998). El reto de enseñar historia. *Cero en conducta* , 13 (46).
- DE la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. (U. I. Universidad Autónoma Metropolitana, Ed.) *Iztapalapa* (50), 83-104.
- DE la Garza, E. (2006). Capítulo I ¿Hacia dónde va la teoría social? In *Tratado latinoamericano de sociología* (pp. 19-38). Barcelona: Anthropos-UAM-Iztapalapa.
- DE la Garza, E. (2006). Introducción ¿Cuál puede ser al campo de la sociología a inicios del siglo XXI? In C. E. Garza, *Tratado latinoamericano de sociología* (pp. 9-18). Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- DE la Garza, E. (2009). El uso crítico de la teoría de Hugo Zemelman: una mirada 20 años después. En H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad* (págs. 25-32). México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- DE la Garza, E. c. (2006). *Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- DE Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2013 enero-junio). La escuela para el siglo XXI. (U. J. ITESO, Ed.) *SINÉCTICA, Revista Electrónica de Educación* .
- DÍAZ de León, C. y. (2006). “El federalismo y el sistema federal: una clasificación conceptual”. In *Evolución del derecho en America Latina II* (pp. 296 - 310). México: Serie Estudios Latinoamericanos.
- DÍAZ-COUDER, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (17).
- DIETZ, G. e. (2009 enero). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Revista EntreVerAndo* , 96-101.

- DILTHEY, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México-Buenos Aires: FCE.
- DOSIL, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. P. González, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 73-84). Barcelona.
- DUSSEL, E. (2011). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Cerezo Editores.
- ENGELS, F. (1971). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Moscú: Progreso.
- ESCOBEDO, M. (21 al 25 de septiembre de septiembre de 2009). Clío va a la escuela. Representaciones sobre la asignatura de historia en la educación secundaria. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz, México.
- ESTEBAN, I. (2004). *Libertad y sentido en las sociedades democráticas. Habermas frente a Weber*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEVA, G. (2004). Desafíos de la interculturalidad. In CONACULTA, *Antología sobre cultura popular e indígena I* (CONACULTA ed., pp. 77-84). México D.F.
- ÉTHIER, M.-A. (2010). La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec. En M.-A. e. Éthier, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 101-120). Barcelona.
- EVANS, R. W. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. (C. b. Studies, Ed., & DGESE, Trans.) *Theory and research in social education*, XVII (3), 210-240.
- EZLN-GOBIERNO Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.
- FALLENA, D. y. (2010). *Chiapas. El hallazgo de un tesoro*. México D.F.: Terracota - Gobierno del Estado de Chiapas.
- FAVBRE, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.

- FEBVRE, L. (1992). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- FEC. (2007). *Actualización de Chiapas. Visión 2020. Construyendo nuestro futuro*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Economía.
- FERNÁNDEZ, M. (2008). Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social. *Cuaderno de Ideas*, 3.
- FERRERO, M. (2006). "La glocalización en acción: regionalismo y paradiplomacia en Argentina y el Cono Sur Latino Americano. From www.idea.org.ar (PDF).
- FLORESCANO, E. (1980). De la memoria del poder a la historia como explicación. In C. P. Coord., *Historia ¿Para qué?* (pp. 91-128). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- FLORESCANO, E. (1997). El patrimonio nacional. Valores, usos, estudio y difusión. In E. F. coord, *El patrimonio nacional de México* (Vol. I, pp. 15-28). México D.F.: CONACULTA-FCE.
- FLORESCANO, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de cultura económica.
- FOLLARI, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- FONTANA, J. (2009 MAYO). *¿Para qué sirve la enseñanza de la historia?* México: texto difundido en PDF en versión restringida para la Comunidad de Aprendizaje de la Enseñanza de la Historia.
- FORO Universal de las Culturas. (2004). *Agenda 21 de la cultura*. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1968.). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. (O. I. Toronto, Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.
- GALEANO, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativas*. Medellín: La carreta.

- GALVÁN, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica. enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- GALVÁN, L. E. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- GARCÍA de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.
- GARCÍA, A. (2000). Un acercamiento pragmático a la teoría de la acción comunicativa. *Revista de Ciencias Humanas* (19).
- GARCÍA, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GARCÍA, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, D.F.: Paidós mexicana.
- GARCÍA, R. et al (2010). Mortalidad infantil, pobreza y marginación en indígenas de los Altos de Chiapas, México. (U. A. México, Ed.) *Ra Ximhai* , 6 (1), 115-130.
- GIDDENS, A. (1990). Estructuralismo, posestructuralismo y la producción de la cultura. In A. Giddens, *La teoría social hoy*. Barcelona: Alianza.
- GIDDENS, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GIDDENS, A. (1995). “Tiempo, espacio y regionalización” capítulo 3. En *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- GIMÉNEZ, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. In I. (Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México D.F.: UNAM.
- GIMÉNEZ, G. (2007). “Cultura, identidad y metropolitano global”. In *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- GINES, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 13-37.
- GINSBURG, L. B. (1958). “Significado del Término Región. *Revista Mexicana de Sociología* , 20 (3), (PDF).
- GIROUX, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación* (séptima edición ed.). (A. T. Méndez, Trad.) México: Siglo XXI editores.

- GÓMEZ-HERAS, J. (2005). La hermenéutica de la vida en Dilthey y la fundamentación de una "crítica de la razón histórica". (U. d. Córdoba, Ed.)
- GÓMEZ, J. y Argüelles, B. (2007). Procesos territoriales en Chiapas. Cambios y perspectivas para una nueva regionalización. In *Antología de Estudios Territoriales. Fomento de los Estudios Territoriales en Iberoamérica* (Vols. Segunda Parte: Desarrollo Regional, Urbano y Ambiental). s.l.i., México.
- GONZÁLEZ, J. (1989). *Movimiento campesino chiapaneco. 1974-1984*. San Cristóbal de Las Casas: UNACH.
- GONZÁLEZ, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿Para qué?* (pp. 53-74). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- GUINZBURG, C. (1976). *El Queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.
- GUTIÉRREZ, D. (2007). *Políticas públicas e identidades híbridas. El caso de las comunidades indígenas de México* (Vol. 125). (E. C. Mexiquense, Ed.) Estado de México.
- GUZMÁN, R. y. (2006). El currículum integrado y la visibilidad de las culturas. (U. d. Laguna, Ed.) *Investigación en la escuela* (59), 31-43.
- HÂBERLE, P. (2006). *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (PDF).
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HABERMAS, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades - Grupo Santillana de Ediciones.
- HABERMAS, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- HARVEY, N. (2000). *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México D.F.: Era.
- HEINRICH, K. (2008). ¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? (M. d. Educación, Ed.) *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales*, 119-127.
- HELLER, A. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Ediciones Península.

- HENRÍQUEZ, R. (2010). Síntesis de la VI Jornadas Internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En J. y Pagès, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història. Servei de Publicacions* (págs. 221-227). Barcelona.
- HERNÁNDEZ Cruz, D. (2007). *Docencia y docentes en el nivel medio superior*. México: Centro de investigaciones humanísticas Facultad de Humanidades.
- HERNÁNDEZ, A. (2006). La impronta práctica para la formulación de sentido. (I. Forum, Ed.) *Voces y contextos* , I (II).
- IANNI, O. (2002). *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores.
- IBÁÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- INAH. (1999). *Catálogo de Monumentos Históricos, Bienes Muebles, Inmuebles y Artísticos del Estado de Chiapas, Gobierno del Estado de Chiapas*. México D.F., México.
- INALI. (2008 14-enero). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial* , p. Tres Secciones.
- INEGI-CEIEG. (2010). *Programa Regional de Desarrollo. Región V Altos tsotsil tseltal*. Recuperado el septiembre de 2014, de <http://www.hacienda-chiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/ALTOS.pdf>
- INEGI-CHIAPAS. (2011). *Programa Regional de Desarrollo. Región V Altos Tsotsil-Tseltal*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Hacienda, Gobierno del Estado de Chiapas.
- INEGI. (2009). *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa*. México D.F.: INEGI.
- INEGI. (2010). *Censo Nacional de población y vivienda 2010*. México D.F.: INEGI.
- INEGI. (2011). *Anuario Estadístico de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- INEGI. (2011). *Perspectivas Estadísticas Chiapas. Diciembre 2011*. México: INEGI.
- KINDGARD, A. (2004). Historia Regional, Racionalidad y Cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. (U. d. Jujuy, Ed.) *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (024), 165 - 176.

- KOSIK, K. (1984). *Dialéctica de los concreto*. México D.F.: Grijalbo.
- KUHN, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LAMONEDA, M. y. (1991). Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza. (E. y. A.C., Ed.) *Cero en conducta* , 6 (28).
- LATAPÍ, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Edducación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LEE, P. y Ashbi, R. (2010). Avances en el entendimiento histórico entre estudiantes de 7 a 14 años de edad. (d. d. DGESEPE, Trad.)
- LEFF, E. et al (2002). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México D. F.: INE-SEMARNAT - UAM.
- LERNER, V. (. (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- LERNER, V. (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio. En V. Lerner, *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- LERNER, V. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. *Perfiles Educativos* (67).
- LERNER, V. (1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. México D.F.: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- LÓPEZ, A. (2008). Fundamentación epistemológica de las ciencias humanas (El diálogo de Habermas con Dilthey). (U. C. Madrid, Ed.) *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* , 25, 407-426.
- LÓPEZ, O. (2006). Enseñar historia como mun saber necesario para comprender la complejidad social y humana. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- LORENZO, L. (2011 21-julio). *Hermenéutica y filosofía de la vida en Wilhelm Dilthey*. From II JORNADA DE HERMENEUTICA: www.proyectohermeneutica.org/archivo/iijornadas/54.II%20Jornadas.pdf

- LOWBEER, A. (2003). School history, national history and the issue of national identity. (U. o. Birmingham, Ed.) *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* , 3 (1).
- LOZANO, A. (2007). Apuntes sobre la modernidad y el proyecto modernizador. La educación en México: un ejemplo. In L. Carmona, M. Lozano, & P. C. (Coords.), *Las políticas educativas en México: sociedad y conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- MABIRE, B. (2012 22-mayo). El debate con el pretexto de la reforma educativa de 1992 y lo que revela de México. El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- MACKERNAM, J. (1999). *La revisión colegial e investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MARCHESI, Á. (2009). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano* (7).
- MARTÍNEZ Assad, C. (1992). "Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía". In H. e. Crespo, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. México: UNAM-IIH (Serie Divulgación, 1).
- MARTÍNEZ, S. (1977). *La rebelión de los zendales* (Vol. 8). (C. Universitario, Ed.) Tuxtla Gutiérrez, México: s.e.
- MATURANA, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar* (Comunicaciones Noreste LTDA ed.). Santiago.
- MATURANA, H. y. (2009). Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de educación* (49), 135-161.
- MAYOS, G. (2011). La sociedad de la incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento? In G. M. Antoni (Ed.), *La soiedad de la ignorancia* (p. 167.217). Barcelona: Península.
- MC Cauley, B. (2006). "Estudios territoriales de la OCDE: la Región Mesoamericana". From http://www.oecd.org/documentprint/0,3455,es_36288966_36288607_36612171_1_1_1_1,00.html (PDF)
- MC Laren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- MCLAREN, P. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. In P. M. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-429). Barcelona: Graó.

- MEJÍA, W. (2009). ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales? (M. d. Educación, Ed.) *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales* .
- MENDOZA, J. E. (2006). “Evolución de la teoría y la práctica del análisis económico regional”. In *Economía regional moderna. Teoría y práctica*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Guadalajara, Plaza y Valdés.
- MENÍNDEZ, R. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la historia. En L. E. Galván, *La formación de la conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- MENNÍNDEZ, R. (2006). Funciones sociales de la historia. In L. E. Lafarga, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 75 - 88). México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- MOLINA, J. L. (2005). El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. (U. A. Barcelona, Ed.) *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (10), 71-105.
- MORA, J. (2004). La necesidad del cambio educativo en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 13-37.
- MORADIELLOS, E. (1998). *El oficio de historiador*. México, D.F.: Siglo XXI.
- MORALES, E. e. (1978). *Los Altos de Chiapas, una zona de reserva de mano de obra*. (CENAPRO, Ed.) México D.F.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (UNESCO, Ed.) Paris, Francia.
- MOSCOSO, P. (1992). *Rebeliones indígenas en los Altos de Chiapas*. México: UNAM.
- MOSCOVICI, S. (1979). “La representación social, Un concepto perdido”. In *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires: Huemul.
- MOSCOVICI, S. (1985). *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. (D. Rosenbaum, Trad.) España: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (Mayo de 2002). Taller Interactivo: Prácticas y representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. *La representación social: Un concepto perdido* . Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- MOYA, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (17).

- MOYA, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. (I. C. Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (17).
- NATANSON, M. (1995). Introducción. In S. Alfred, *El problema de la realidad social* (p. 14 a 32). Buenos Aires: Amorrortu.
- NIVÓN, A. (2006). La enseñanza de la historia en contextos indígenas. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- NOCERA, P. (2006). Weber. A cien años de “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”. (U. d. Aires, Ed.) *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (13).
- OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación. (1992 1-abril). Los libros de texto gratuitos. *Periódico La Jornada* (96) . México D.F.
- OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación. (2003 1-abril). Los libros de texto gratuitos. *Periódico La Jornada* (96) . México D.F.
- OIT. (1989). Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes. *Septuagésima Sexta Reunión de la Conferencia General de la Organización*. Ginebra.
- OROZCO, M. A. (2010). *Chiapas. Espacio y tiempo*. México: Ediciones Larousse.
- PAGÈS, J. (1997). La formación del pensamiento social. In *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- PAGÈS, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire* (11), 174-181.
- PAGÈS, J. y González, N. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. In J. P. Coords, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 13-28). Barcelona.
- PALACIOS, A. (2010). Representaciones sociales de la ciudad y la otredad. (F. d. UNACH, Ed.) *Revista Austral de Ciencias Sociales* (18), 33-58.
- PANSZA, M. (1990). La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas. En V. L. (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y Propuestas para una didáctica de la historia*. México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.

- PARÍS Pombo, M. D. (s.f.). Identidades excluyentes en San Cristóbal de Las Casas. *s.n.* , pp. 89-100.
- PAZ, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. México D.F.: FCE.
- PEDRERO, G. (2009,16-diciembre). La nueva estructura agraria de Chiapas 1853-1910. *Tesis* . México. D.F.
- PEREYRA, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI.
- PÉREZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela* (26), 7-24, Málaga, Universidad de Málaga.
- PÉREZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de Li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. (CIESAS, Ed.) San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- PINTOS, J. (1981). *Anthony Giddens: el razonable marxismo de un sociólogo crítico*. (U. d. Compostela, Editor) Retrieved 2014 23-abril from http://dspace.usc.es/bitstream/10347/856/1/pg_274-283_agora1.pdf
- PIÑEIRO, J. (1996). La seguridad nacional con Salinas de Gortari. *Sociología* , F1XXXIV (4).
- PIZA, A. (2000). Anthony Giddens, Bases para la teoría de la estructuración. *Revista Colombiana de Sociología* , V (I).
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F.: Plaza y Valdés .
- POBLETE, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 181-200.
- PONS Bonals , L. (febrero de 2012). Teorías integradoras para estudiar la Región. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- PONS, L. (junio29, 2009). *Federalización educativa y metodologías participativas*. Foro Regional Sur del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- POZAS, R. (1952, octubre). Trabajo en las plantaciones de café y el cambio socio-cultural del indio. *Revista de la Universidad de México* , 19-20.
- PRENDES, M. (2001 16-enero). Evaluación de manuales escolares. (U. d. Murcia, Ed.) *Revista Pixel-Bit* .

- PRIEGO, A. (1976 3-agosto). Todo en Chiapas es México, ¿Todo en México es Chiapas? *La cultura en México, Suplemento de la revista Siempre!* , 1-18.
- PRIMERO Rivas, L. E. (2012). *El conocimiento actual 1*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
- QUINTAR, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México D. F.: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A C.
- QUINTAR, E. B. (2008). *Didáctica no parametral*. México D.F.: IPECAL - Universidad de Manizales Colombia.
- RAMÍREZ Bacca, R. (2011). “Tendencias de la historia regional en Colombia. Problemas y perspectivas recientes. (U. N. Colombia, Ed.) *Historelo. Revista de historia regional y local* , 3 (5), 147-168.
- RIVAS, S. (noviembre 2002). *Aproximaciones a la interculturalidad del conocimiento*. Esquema de intervención, Facultad de Ciencias (UCV), s.l.i.
- ROBLEDO, G. y Cruz, J. (2005). Religión y dinámica familiar en Los Altos de Chiapas. La construcción de nuevas identidades de género. (E. C. México, Ed.) *Estudios sociológicos* , XXIII (2), 515-534.
- RODRÍGUEZ, E. B. (1991). La enseñanza de la historia: algunas de sus metas educativas. (E. y. A.C., Ed.) *Cero en conducta* , 6 (28).
- RODRÍGUEZ, G., & Gil, J. y. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- ROMERO, L. (2009). Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile. (M. d. Educación, Ed.) *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias* , 327-337.
- ROSALES Ortega, R. (2006). “Geografía económica” Capítulo 5. In H. D. (Directores), *Tratado de Geografía Humana*. México: Anthropos-UAM.
- RUIZ, C. et al. (1994). *Historia del H. Congreso del Estado de Chiapas*. (L. L. Chiapas, Ed.) Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- RUZ, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- SALAZAR, J. (1998). *Problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México D.F.: UPN.
- SALDIVAR, A. et al. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 9 (20), 109 - 128.

- SÁNCHEZ, A. (1991). ¿Para qué enseñar y estudiar historia? (E. y. A.C., Ed.) *Cero en conducta*, 6 (28).
- SÁNCHEZ, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México D. F.: UNAM - FFyL.
- SÁNCHEZ, M. A. (1994). Parte sexta 1970-1994. En C. Ruíz, & L. L. Chiapas (Ed.), *Historia del H. Congreso del Esatado de Chiapas* (págs. 234-410). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- SANTIAGO, U. d. (1994). La historia en la educación. Notas acerca del debate de los libros de texto. In *II Foro Departamental de educación y comunicación: Comunicación* (pp. 79-105). México D.F.: UAM-X, CSH, Depto. Educación y Comunicación.
- SANTIESTEBAN, A. (2006). *Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia*. Córdoba, Argentina: APEHUN.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- SANDOVAL, C. (2010). La construcción de las identidades en Colombia y la educación para la ciudadanía: un devenir de múltiples relatos y travesías. En J. y. Pagès, & U. A. Barcelona (Ed.), *Publicado en PAGÈS, J. ; GONZÁLEZ, N. (coord.) 2010, La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (págs. 53-71). Barcelona.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Alfa-guara.
- SCHUSTER, F. (2002). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- SCHUTZ, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHMELKES, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 9 - 13.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (J. Bayo, Trad.) España: Paidós.
- SEIXAS, P. y. (2009). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. (S. d. DGESPE, Trad.) Universidad de British Columbia, Canada.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SEP-CHIAPAS. (2010). *Chiapas espacio y tiempo, Programa de estudio 2010, Educación Básica, Secundaria Primer Grado*. Tuxtla Gutiérrez: SEP-Chiapas.
- SEP-CHIAPAS. (2011). *Asignatura Estatal Patrimonio cultural y natural de Chiapas. Programa de estudios 2011. Educación Básica. Primer Grado de Secundaria*. Tuxtla Gutiérrez: SEP-Chiapas.
- SEP. (agosto de 2010). Catálogo Nacional 2010 de Programas de la Asignatura Estatal. Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. México: SEP.
- SEP. (2006a). *Lineamientos Nacionales para los Programas de la Asignatura Estatal de Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (mayo 2006). *Acuerdo 384 Por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria*. México: SEP
- SEP. (1993). *Acuerdo Número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*. *Diario Oficial*. México: SEP.
- SEP. (mayo de 2006). *ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. *Diario Oficial*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México: SEP.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- SILVA, M. (2013). *Introdução: quais histórias, quais ensinosa?* En M. Silva, *História que ensino é esse?* (pp. 13-14). São Paulo.
- SIPAZ. (2014 8-enero). *Chiapas en datos*. From Desigualdades sociales en Chiapas: www.sipaz.org/es/chiapas/chiapas-en-datos.html
- STANLEY, W. B. (2008). *Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación*. In P. M. Kincheloe (Ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 507-532). Barcelona: Graó.

- TABOADA, E. (. (2003). Didáctica de las ciencias histórico-sociales (Parte I). En A. D. (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. (Vol. Tomo II: Didáctica de las ciencias histórico sociales tecnologías de la información y comunicación). México D.F.
- TABOADA, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la ciencias histórico sociales. Estados de conocimiento* (Vol. Cuaderno 12). México, D.F.: Editorial del Magisterio Benito Juárez.
- TARACENA, A. (2008). Propuesta de definición histórica para región. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (35), 181-204.
- TOURAINÉ, A. (2001). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, A. (2005). “Los derechos culturales”, en *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- TORRES Hernández, R. M. (2001, septiembre). Teoría y práctica del quehacer docente. *Teoría y práctica del quehacer docente*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TRAVEN, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México D.F.: Selector.
- UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.
- UNESCO. (noviembre 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. s.l.i.: s.e.
- UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO.
- URIBE, J. y. (2012). Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en Los Altos de Chiapas. *Política y Cultura* (38), 141-161.
- VALDOVINOS, M. M. (2002). *Introducción al patrimonio cultural de Chiapas*. (G. d. Chiapas, Ed.) Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- VAN Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VELASCO, A. (2009). *Chiapas, espacio y tiempo*. México D.F.: Santillana.
- VILA, E. (2005). Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad. Huelva, España: Hergué.

- VILAR, P. (1974). *Historia marxista historia en construcción*. Barcelona: Anagrama.
- VILAR, P. (2004). *Memoria, historia e historiadores*. Granada, Valencia: Universidad de Granada-Publicacions Universitat de Valencia.
- VILAR, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Editorial Crítica.
- VILLORO, L. (1993). Aproximaciones a una ética de la cultura. In L. O. Comp, Ética y diversidad cultural (pp. 131-154). México D.F.: UNAM-FCE.
- VILLORO, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿para qué?* (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI.
- VILLORO, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WOLF, E. (1977). *Pueblos y culturas de mesoamérica*. México: Era.
- XIRAU, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: Limusa/Grupo Noriega.
- ZAMORA, M. P. (2006). La enseñanza de la historia en la escuela secundaria. In L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México D.F.: Academia Mexicana de la Historia.
- ZEMELMAN, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. Entorno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional IPN.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos - UNACH. Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- ZEMELMAN, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México: Cerezo Editores.
- ZEPEDA, E. (2000). *De la marimba al son y otros cuentos. Antología*. s.l.i.: Ediciones Casa Juan Pablos.
- ZORAIDA, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- ZORRILLA, M. y. (2007). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. (ITESO, Ed.) *Fornteras educativas. Comunidad virtual de la educación* .

Anexos

1. Lista de abreviaturas
2. Cédula de Datos
3. Guía de entrevistas
4. Cuadro Comparativo Lineamientos
5. Cronología Documentos Institucionales

1. Lista de abreviaturas

AE Asignatura Estatal

AMIDH Asociación Mexicana de Investigadores de Didáctica de la Historia

ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

AO Asignatura Opcional

AOE Asignatura Opcional Estatal

BM Banco Mundial

CEIEG Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica

CELALI Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígena

CHET Chiapas, Espacio y Tiempo

CIOAC Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos

CLCH Coordinadora de Lucha de Chiapas

CNEP Confederación Nacional de Escuelas Particulares

CNPA Coordinadora Nacional Plan de Ayala

CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

COCOPA Comisión de Concordia y Pacificación

COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CONACULTA Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

CONAI Comisión Nacional de Intermediación

CONALTE Consejo Nacional Técnico de la Educación

CONAPO Consejo Nacional de Población

CONECULTA Consejo Estatal para las Culturas y las Artes

CONIVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

CONHEI Comunidad Normalista para la Educación Histórica

COPARMEX Confederación Patronal de la República Mexicana

EFD Escuelas Formadoras de Docentes

ERA Educar con Responsabilidad Ambiental

EZLN Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FMI Fondo Monetario Internacional

GD Grupo de Discusión
HR Historia Regional
IES Instituciones de Educación Superior
IMSS Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH Instituto Nacional de Antropología e Historia
INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
INI Instituto Nacional Indigenista
ISSSTE Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado
ISSTECH Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCEZ Organización Campesina Emiliano Zapata
PAN Partido Acción Nacional
PC Patrimonio Cultural
PEAO Población Económicamente Activa Ocupada
PIB Producto Interno Bruto
PRD Partido de la Revolución Democrática
PRI Partido Revolucionario Institucional
SCLC San Cristóbal de Las Casas
SEF Secretaría de Educación Federalizada
SEP Secretaría de Educación Pública
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)
UNPF Unión Nacional de Padres de Familia
UPN Universidad Pedagógica Nacional



CÉDULA DATOS GENERALES DOCENTES DE ASIGNATURA ESTATAL

SISTEMA _____ NOMBRE DE LA ESCUELA _____

ZONA ESCOLAR _____ MUNICIPIO _____ BARRIO o COLONIA _____

Datos profesor de asignatura estatal

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre	Núm Hijos	Núm de Cel Correo electrónico:

LUGAR DE NACIMIENTO: _____

Trayectoria Académica

Edad	Sexo	Antigüedad Servicio	Antigüedad en esta escuela	Antigüedad dando Asignatura Estatal	Antigüedad dando Historia México Universal	Antigüedad en la Zona Escolar	Antigüedad Región Altos

Formación

Bachillerato en	Licenciatura en ... e Institución	Maestría en ... e Institución	Doctorado en ... e Institución	Especialidad en ... e Institución

Trayectoria Laboral (seis últimos cambios) DEL PRESENTE AL PASADO

Nombre Escuela	Año	Zona Escolar	Municipio	Asignaturas	Nombre Escuela	Año	Zona Escolar	Municipio	Asignaturas
1					4				
2					5				
3					6				

Carrera Magisterial

Núm horas base	Núm horas interinas	Año de Ingreso al Servicio	Está en Carrera Magisterial	Categoría Actual	Núm horas Asignatura Estatal	Núm horas Otras Asignaturas
			SI NO			

NOMBRE ACTUAL DE LA ASIGNATURA ESTATAL

ESCRIBE EL TÍTULO DEL LIBRO DE TEXTO QUE UTILIZAN TUS ALUMNOS COMO APOYO Y SU AUTOR (ES):

INDICA EL NOMBRE DE LOS LIBROS QUE USAS COMO APOYO DEL MAESTRO:

MENCIONA TRES PROBLEMAS PRINCIPALES QUE ENFRENTAS EN TU LABOR DOCENTE EN ESTA ASIGNATURA:

1 _____

2 _____

3 _____

3. Guía de entrevistas

Experiencia vivida

¿Cuál es tu experiencia laboral?

¿Cuál es tu experiencia docente en la enseñanza de la AE (HR y PC)?

La institucionalidad:

Los programas

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

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

Las alternativas:

¿Qué opinas sobre los programas de la AE?

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

Los contenidos realmente impartidos:

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

Los libros de texto:

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

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

Contexto sociocultural:

¿Quiénes son tus alumnos?

¿Dónde laboran tus alumnos?

¿Dónde viven tus alumnos?

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

¿Cuál es la situación alimenticia de tus alumnos?

El uso de tecnología:

¿Qué recursos tecnológicos usan tus alumnos?

¿Usas internet en el aula?

El impacto de la globalización:

¿Cuál es el impacto de la globalización y los medios entre tus alumnos?
¿Qué piensas de los cambios poblacionales habidos en SCLC en los últimos 20 años?

Ante la globalización, el aliento al consumismo y el sentido de lo efímero, ¿cómo se presenta el consumo entre sus alumnos?

¿Qué cambios sobresalientes observas en SCLC en los últimos años?, ¿su población ha variado?, ¿qué repercusiones tienen esos cambios?
¿Los nuevos giros comerciales en SCLC, qué influencia han tenido?

La pluriculturalidad:

¿Cómo se manifiesta la pluriculturalidad en tu escuela, entre tus alumnos, en tú comunidad?

¿Qué opinas sobre la presencia de lenguas en tu aula?

El enfoque de la historia y la identidad:

¿Qué tipo de historia das? ¿Interesan mucho los nombres y fechas?

¿Por qué es importante enseñar el PC de Chiapas? ¿Qué comprende y qué problemas tiene?

El sentido de la enseñanza de la HR y el PC de Chiapas:

En el contexto de globalización, pluriculturalidad y desigualdad social que vive SCLC ¿para qué enseñar HR y PC?

Anexo 4. Cuadro comparativo propósitos y lineamientos AE 2001, 2006, 2009

Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de A. Opcional 2001	Lineamientos 2006	Lineamientos 2009
Asignatura Opcional 2001	Asignatura Estatal	AE
<p>Propósitos Asignatura Opcional 2001:</p> <p>a) Brindar a los estudiantes oportunidades para el ejercicio sistemático de sus habilidades intelectuales.</p> <p>b) Aportar elementos para que conozcan mejor la historia y las características sociales y naturales de la región o de la entidad en que viven.</p> <p>c) Propiciar el análisis y la reflexión sobre problemas sociales que enfrentan los adolescentes en la región o en la entidad y que influyen en sus formas de comportamiento, en su aprovechamiento en la escuela, en la toma de decisiones y en sus relaciones con los demás.</p>	<p>Propósitos AE</p> <p>Fortalezcan su identidad regional y su aprecio por la diversidad del país, a partir de aprendizajes relacionados con acontecimientos históricos, características geográficas, aspectos culturales, naturales y ambientales de la localidad y de la entidad en que habitan.</p> <p>Asuman con responsabilidad decisiones y acciones que favorezcan su formación, personal y ciudadana.</p> <p>Identifiquen y analicen condiciones y factores de origen familiar, escolar y social que puedan afectar o poner en riesgo su desenvolvimiento personal y académico; adquieran habilidades y actitudes para reconocerse como sujetos capaces de prevenir, enfrentar, resolver y superar situaciones generadoras de conflictos.</p> <p>Desarrollen habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje autónomo y permanente así como para poner en práctica estrategias para el estudio; entre otras, la selección y el empleo de diversas fuentes de consulta y el uso las herramientas propias de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Propósitos AE 13-14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen la capacidad para reconocer, analizar y valorar críticamente los aspectos más significativos de su contexto local y regional en relación con lo que viven cotidianamente como adolescentes y como alumnos de educación secundaria; a partir de ello, que fortalezcan y amplíen de manera consciente sus referentes de identidad personal y social. • Sepan vincular, sistemáticamente, la realidad que viven como integrantes de una familia, una comunidad y una región con los conocimientos y propósitos establecidos en las diversas asignaturas del Plan de Estudios, de manera que integren y contextualicen los saberes, los movilicen ante situaciones complejas y aprendan con autonomía y permanentemente de lo que hacen todos los días en la escuela. • Fortalezcan su sentido de pertenencia a una región y un país caracterizado por la multiculturalidad y la diversidad, y promuevan relaciones interculturales entre sus compañeros, familias y comunidades, a través de la valoración y el respeto por las distintas formas de percibir la vida, así como del trabajo en equipo, la solidaridad y la construcción de una visión compartida que promueva la preservación del medio ambiente y la participación en la vida democrática con justicia y equidad social.
<p>1.2. Campo: histórico-cultural 2001 Este campo incluye temas de historia, geografía y patrimonio cultural de la región o de la entidad.</p>	<p>Campo 1. La historia, la geografía o el patrimonio cultural y natural de la entidad 2006</p>	<p>Campo 1: La historia, la geografía, y/o el patrimonio cultural y natural de la entidad 2009</p>

continua Anexo 4. Cuadro comparativo propósitos y lineamientos
AE 2001, 2006, 2009

Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de A. Opcional 2001	Lineamientos 2006	Lineamientos 2009
Asignatura Opcional 2001	Asignatura Estatal	AE
<p>PROPÓSITO: 13</p> <p>se pretende promover que los estudiantes conozcan, comprendan y valoren los procesos históricos y el contexto geográfico; el legado social, la herencia cultural, los recursos naturales con que cuenta la entidad y la forma en que se utilizan y se procura su cuidado y preservación.</p> <p>se busca que los estudiantes profundicen en el estudio de periodos históricos relevantes y de características que les permitan comprender la configuración del espacio geográfico de la entidad o bien, que utilicen algunos elementos del patrimonio cultural como fuente de conocimiento y comprensión de las identidades locales.</p>	<p>Propósito</p> <p>El propósito general de este campo es propiciar en los adolescentes el fortalecimiento de su identidad regional y nacional, y su aprecio por la diversidad del país, mediante el conocimiento, la comprensión y la valoración de los procesos históricos; el análisis de las relaciones e interacciones entre los componentes del espacio geográfico, y la valoración del legado cultural y de los recursos naturales con que cuenta la entidad. Asimismo, se busca que adquieran conciencia de la importancia que tiene para su desarrollo personal y formación ciudadana el estudio de la historia y la geografía; además, que comprendan el valor de la difusión, el uso, el cuidado y la preservación del patrimonio cultural y natural que existe en su localidad, entidad y región.</p>	<p>Propósito</p> <p>Los programas de este campo tienen como propósito que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen y fortalezcan una identidad nacional que integre elementos estatales, regionales y locales a partir del estudio de los procesos históricos, las características del espacio geográfico y de los bienes naturales y culturales de la entidad, para que, en consecuencia, sean capaces de reconocer, comparar y apreciar la diversidad natural y cultural del lugar donde viven como fuente de riqueza y desarrollen acciones compatibles con la sociedad, la naturaleza y los bienes patrimoniales de la comunidad.
<p>Asignatura Opcional 2001</p> <p>a) Historia de la entidad. Un programa de historia para la Asignatura Opcional tiene como propósito que los alumnos ubiquen los periodos y los acontecimientos que, por su trascendencia, son considerados los más relevantes en la historia de la entidad; con ello fortalecerán la idea de que en otras épocas existieron formas de vida distintas a las actuales y que la sociedad en que viven es producto de una transformación paulatina.</p> <p>También podrán analizar los sucesos locales de mayor importancia y relacionarlos con los acontecimientos nacionales para comprender cómo influyeron diversos factores en la conformación de la sociedad actual ...propiciará la búsqueda de información y el análisis de diversos materiales, además de aprovechar la tradición oral, que es una fuente importante para obtener datos.</p>	<p>a) Historia de la entidad. Con el estudio de los contenidos de este tema se pretende impulsar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, es decir, que reflexionen acerca de que todo acontecimiento actual tiene sus orígenes o causas en hechos anteriores y que por ende es resultado de un proceso histórico, favoreciendo así la comprensión de relaciones entre pasado y presente.</p>	<p>a) Historia de la entidad</p> <p>Propósito 36</p> <p>Para definir con claridad el propósito que tiene la enseñanza de la historia de la entidad, los equipos diseñadores de los programas deben tomar en cuenta la importancia de la enseñanza de la historia estatal en la conformación en los adolescentes de su identidad estatal y nacional, y que existen múltiples análisis e interpretaciones del pasado de la entidad.</p> <p>Conocer cuál es la importancia que para los jóvenes tiene conocer las múltiples interpretaciones del pasado de su localidad, región y entidad AQUÍ SOLO UNA VERSIÓN dependerá la adecuada definición de los propósitos y la correcta selección de contenidos educativos.</p> <p>Se pretende que los programas logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar en los alumnos su identidad nacional con base en el desarrollo del pensamiento histórico, que les permita comprender el presente de su localidad, región y entidad en los ámbitos político, social, económico y cultural, valorando las causas y consecuencias de los procesos históricos que han generado momentos de continuidad, cambio y ruptura.

continua Anexo 4. Cuadro comparativo propósitos y lineamientos
AE 2001, 2006, 2009

Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de A. Opcional 2001	Lineamientos 2006	Lineamientos 2009
Asignatura Opcional 2001	Asignatura Estatal	AE
<p>Asignatura Opcional 2001</p> <p>c) Patrimonio cultural de la entidad. El propósito de un programa centrado en este tema es que los estudiantes aprendan a reconocer el patrimonio cultural como una fuente de conocimiento histórico, así como a valorarlo y procurar su conservación.</p> <p>...fortalecer su identidad, es decir, sentirse parte de su comunidad y compartir los valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales.</p>	<p>c) Patrimonio cultural y natural de la entidad</p> <p>PROPÓSITOS: 2006</p> <p>comprendan qué son los bienes patrimoniales de la entidad; enriquezcan sus conocimientos sobre la cultura y los recursos naturales de su región; sepan valorarlos, procuren su cuidado y preservación, y adquieran y desarrollen nociones de identidad, patrimonio, cultura e interculturalidad.</p> <p>contribuirá a fortalecer en los estudiantes su identidad cultural, es decir, su pertenencia como miembro de su localidad, y compartir valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales.</p>	<p>c) Patrimonio cultural y natural de la entidad</p> <p>Propósitos 2009</p> <p>El patrimonio cultural y natural de una entidad constituye un objeto de estudio mediante el cual los estudiantes pueden aprender, de manera vivencial, a valorar el legado patrimonial heredado, a prevenir su paulatino deterioro que lleva a su desaparición, así como a tomar conciencia de su identidad como integrantes de una comunidad. El desarrollo de un programa de este tipo en el primer grado de la educación secundaria permitirá que los estudiantes vinculen conocimientos, habilidades y actitudes producto de su paso por la escuela primaria y adquirieran y desarrollen otros que requerirán al cursar algunas de las asignaturas consideradas en el currículo de secundaria.</p> <p>El estudio del patrimonio cultural y natural de la entidad permitirá que los alumnos de secundaria comprendan qué y cuáles son los bienes patrimoniales de la entidad; enriquezcan sus conocimientos sobre la cultura y los recursos naturales de su región; sepan valorarlos, procuren su cuidado y conservación, y a partir de las nociones de identidad, diversidad, cultura, patrimonio, multiculturalidad e interculturalidad desarrollen competencias para una convivencia más informada, consciente y respetuosa con los integrantes de su comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los alumnos la identidad nacional a partir del estudio de los bienes patrimoniales de la entidad que permita resignificar el espacio vivido donde las manifestaciones de la cultura y los elementos de la naturaleza sean identificados, apreciados, valorados, cuidados y conservados para legarlos a las futuras generaciones.

continua Anexo 4. Cuadro comparativo propósitos y lineamientos
AE 2001, 2006, 2009

Crterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de A. Opcional 2001	Lineamientos 2006	Lineamientos 2009
Asignatura Opcional 2001	Asignatura Estatal	AE
Campos 2001	Campos 2006	Campos 2009
Campos temáticos para los programas de Asignatura Opcional 11 1.1. Campo: estrategias para el estudio y la comunicación 11 1.2. Campo: histórico-cultural 13 1.3. Campo: educación ambiental 18 1.4. Campo: situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes 19	<p>Campo 1. La historia, la geografía o el patrimonio cultural y natural de la entidad</p> <p>Campo 2. El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género</p> <p>Campo 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo</p> <p>Campo 4. Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria</p>	<p>Campo 1. La historia, la geografía, y/o el patrimonio cultural y natural de la entidad 33</p> <p>Campo 2. El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género 61</p> <p>Campo 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo 97</p> <p>Campo 4. Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje 121</p> <p>Campo 5. Lengua y cultura indígena 125</p>
		<p>LO NUEVO</p> <p>En la versión actualizada de los presentes Lineamientos se profundiza en la perspectiva de una educación basada en competencias, conforme a lo establecido en el Plan de Estudios 2006; se actualizan las orientaciones de la mayoría de los campos a partir de la experiencia de los equipos académicos estatales, maestros y directivos en el diseño, la aplicación y la evaluación de los programas durante dos años de trabajo y se incorpora un quinto campo temático: <i>Lengua y cultura indígena</i>, que responde a las necesidades educativas de los alumnos y las escuelas secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena.</p>

continua Anexo 4. Cuadro comparativo propósitos y lineamientos
AE 2001, 2006, 2009

Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de A. Opcional 2001	Lineamientos 2006	Lineamientos 2009
Asignatura Opcional 2001	Asignatura Estatal	AE
		<p>los Lineamientos destacan cinco aspectos que los equipos académicos estatales deben atender para el diseño de los programas, independientemente del campo temático que aborden: <i>a)</i> las necesidades, los intereses y la diversidad cultural de los adolescentes; <i>b)</i> los requerimientos educativos locales, estatales y/o regionales; <i>c)</i> la organización y el funcionamiento de los planteles y su relación con las características del contexto sociocultural de los adolescentes; <i>d)</i> la dinámica y evolución de la educación secundaria en la entidad, y <i>e)</i> la articulación de la Asignatura Estatal con los enfoques, propósitos y contenidos del currículo de educación secundaria, ya que los campos temáticos propuestos son una oportunidad para profundizar en la formación general y contenidos comunes.</p>

Anexo 5. Cronología Documentos Institucionales

Año (Mes)	DOCUMENTOS INTERNACIONALES	DOCUMENTOS NACIONALES	ASIGNATURA ESTATAL	Observaciones
1948	Declaración Univ Derechos Humanos			
1966	Pacto Internal Der Econ Soc y Cults			
1972	Convención Protec Patr Mund Cult y Nat			
1988 (Octubre)	Declaración UNESCO Quinto Encuentro Dos Mundos			
1989	Convenio 169 de la OIT			
1990	Conferencia Mundial Educ para Todos JOMTIEN			
1991				
1992 (Enero)		Reforma Art. 4o Constitución Pluricultural		
1992 (Mayo)		ACUERDO NAL para la MOD EDUC BA		
1993			Aparece ASIGNATURA OPCIONAL 1993	Acuerdo 182
1993 (Marzo)		Reforma constitucional Secundaria Obligatoria		
1993 (Julio)		Ley General de Educación		
1993 (Agosto)		ACUERDO 181 est PLAN y PROG PRIMARIA		
1993 (Septiembre)		ACUERDO 182 Programas Secundaria		

continua Anexo 5. Cronología Documentos Institucionales

Año (Mes)	DOCUMENTOS INTERNACIONALES	DOCUMENTOS NACIONALES	ASIGNATURA ESTATAL	Observaciones
1994				
1995	Cumbre Mundial Desarr Soc COPENHAGUE	Plan y programa estudio 93, 94, 95	Aparece ASIG OPC en Mapa 3o	
	IV Confer Mundial la Mujer BEIJING	LINEAMIENTOS Actuali Asig Opci 1995	Lineamientos grales actuali- zación A Opcional	
1996	<i>Ntra diversi creativa</i> Informe UNESCO			
1997	Educ encierra tesoro Informe UNESCO		Programa Geohistoria de Chiapas	
2001	<i>Declaración univ UNESCO diversi cult</i>	CRITERIOS orient diseño prog Asig Opcional 2001	Estrat, Hist-Cult, ambiente, adolesc	3 TEMAS
	Convención Protec Patr Cult Subacuático	4 campos		Hist Geo Pat
	Primera Declaración Patrimonio Intangible		Programa Introducción al Pa- trimonio cultural	
2002 (Abril)			LIBRO Introd pat cult chis de Valdovinos	
2002 (Agosto)		COMPROMISO SOC CALI- DAD EDUCA		
2002 (No- viembre)		RIES Doc Base		
2003	Declaración UNESCO destruc patr cult			
	Convención salvag patr cult inmaterial			
2004		REFORMA EDUC PREESCO- LAR		

continua Anexo 5. Cronología Documentos Institucionales

Año (Mes)	DOCUMENTOS INTERNACIONALES	DOCUMENTOS NACIONALES	ASIGNATURA ESTATAL	Observaciones
2004 (Octubre)		ACUERDO 348 establece PROG PREEES	Programa Hacia una cultura de la legalidad	Emergente 1 año
2005	Convención protec y promov divers expr cult			
	<i>Agenda 21 de la cultura BARCELONA</i>	1er INFORME NaI R I E S 2005 2006		
2006		REFORMA EDUC SECUNDARIA	APARECE ASIGNATURA ESTATAL	
		PLAN DE ESTUDIOS	Campo 1: Hist, Geogr, Pat cult y nat	
2006 (Mayo)		ACUERDO 384 est PLAN Y PROG SECUN		
2006 (Septiembre)		Asig Estat Lineamientos Nacionales		
2007		PLAN NAC DESARROLLO 2007 - 2012		
2007 (Julio)			Programa CHAET	
2008		PROG SECTORIAL EDUC 2007 - 2012	Programa de estudios CHET Chirino Juana Jossefa	
2008 (Mayo)		ALIANZA POR LA CALIDAD EDUCATIVA		
2009		REFORMA EDUC PRIMARIA	Progr Asign Est Lengua y Cult Indígena	
		LINEAMIENTOS nal diseño elab progrs		

continua Anexo 5. Cronología Documentos Institucionales

Año (Mes)	DOCUMENTOS INTERNACIONALES	DOCUMENTOS NACIONALES	ASIGNATURA ESTATAL	Observaciones
2009 (Septiembre)		ACUERDO 494 actualiz PROG PRIMARIA		
2010		CATAL. Nal 2010 PROGRs Asig Est Plan 2006	Progr Equidad: hacia una se- xualidad respo	Catal Nal 2010
2010 (Mayo)		ESTANDARES desemp doce aula ed ba	Programa CHET	Catal Nal 2010
2010 (Agosto)		ACUERDO 540 actualiz PROG PRIMARI	3 Progr Lengua y Cult Indí- gena	Catal Nal 2010
2011		ACUERDO 592 Articulación educ bás		
2012		PLAN DE ESTUDIOS	Programa Pat Cult y Nat de Chiapas	
2013			Progr Equidad: hacia una se- xua integr en Chiapas	
2014			Programa	