



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



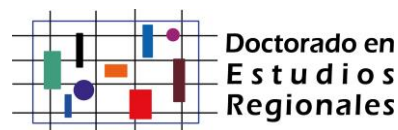
ENSEÑAR EN UN CONTEXTO INDÍGENA: EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE ESPAÑOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
HÉCTOR HUGO RODAS MORENO

DIRECTORA
DRA. ELIZABETH MORENO GLOGGNER

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
FEBRERO 2020





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
10 de enero de 2020
Oficio No. TDER/036/2020

C. Héctor Hugo Rodas Moreno

Promoción: **Novena**

Matrícula: **PS1016**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Enseñar en un contexto indígena: experiencias de docentes de español en escuelas secundarias.

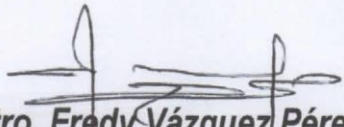
Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- 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 dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

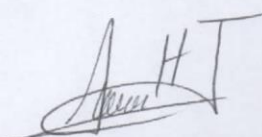
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.


Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez

Coordinadora del Doctorado en
Estudios Regionales



La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número 275512, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Cualesquiera que sean sus características comunes, un hombre es irreductible a otro hombre, un instante histórico a otro instante. Y lo que hace instante al instante, tiempo al tiempo, es el hombre que se funde con ellos para hacerlos únicos y absolutos... Para escapar de su condición temporal no tiene más remedio que hundirse más plenamente en el tiempo... No alcanza la vida eterna, pero crea un instante único e irrepetible y así da origen a la historia. Su condición lo lleva a ser otro; sólo siéndolo puede ser él mismo plenamente.

Octavio Paz

Y llego a los anchurosos espacios y a los vastos palacios de la memoria, donde se encuentran los tesoros de las innumerables imágenes acarreadas por la percepción de toda suerte de objetos. Allí está almacenado también todo lo que construye nuestra mente, sea aumentando, sea disminuyendo, sea modificando de cualquier modo los objetos que percibieron los sentidos, y cualquier otra imagen allí depositada y guardada, que no haya sido aún borrada y sepultada en el olvido.

San Agustín

Dedicatorias

A mi hijo Héctor Emanuel y a su amada madre Marcela, porque en muchos episodios del relato de mi vida son ellos, además de narradores omniscientes, protagonistas.

Agradecimientos

Este trabajo expuesto al escrutinio público es producto de la investigación y la experiencia propia y de otros, pues estoy plenamente convencido que el conocimiento y la comprensión del mundo se construye en la interacción socioespacial. Por tanto, es importante reconocer que este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin otros ojos, otros pensamientos, otros espacios. Quiero entonces expresar mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis. También agradezco a la Secretaría de Educación Federalizada (SEF) por las facilidades para el estudio y conclusión de este programa de posgrado.

El análisis de la experiencia docente que se ha desarrollado durante estos tres años nace mucho antes, quizá en la cotidianidad del trabajo docente, pues soy también docente de español en la REDECI. Los relatos sobre nuestra propia práctica son una forma discursiva de interactuar que, además, nos permite configurar e interpretar el mundo de tal manera que puede aproximarnos a entender ciertas pautas de sentido y acción. Quiero entonces agradecer profundamente a los profesores que participaron en esta investigación al relatar sus experiencias vividas en el contexto indígena, pues no hubiera sido posible comprender la constitución de la REDECI sin la dimensión vivida que aportan. Gracias a la profesora Norma, la profesora Magdalena, el profesor Néctar y el Profesor Raúl, porque a través de su conocimiento y experiencia relatados interpretamos un mundo en el que es posible incidir.

Agradezco y comprendo a mi comité tutorial por esa ardua labor de visibilizar lo que a nuestros ojos se esconde. A lo largo de estos tres años fue determinante el acompañamiento de la Dra. Elizabeth Moreno Gloggner,

a quien agradezco el compromiso y el profesionalismo en el trabajo de dirección de tesis. No está de más decir que gran parte de las reflexiones en torno a la investigación surgieron en las constantes discusiones de los viernes por la mañana. A la Dra. María Luisa Trejo Sirvent y al Dr. Fernando Lara Piña por su ardua labor de revisión en las distintas versiones por las que vino transitando lo que finalmente es la tesis. A todos ellos gracias por sus constantes observaciones y cuestionamientos que no solamente aportaron al trabajo de investigación, sino a mi formación como investigador y docente.

A todos los doctores del DER que han nutrido este trabajo de investigación desde los diversos seminarios y talleres: a la Dra. Verónika de la Cruz Villegas y la Dra. Verónica García Martínez de la UJAT en Tabasco, por sus aportaciones desde la tutoría y el seminario; a los doctores Daniel Saur Moyano y Mónica Zudarich de la UNC en Argentina. Como uno se construye en los otros, quiero agradecer a mis compañeros de la novena promoción del DER, porque en los distintos espacios de alguna manera aportaron saberes que constituyeron este trabajo. Especialmente a mis interlocutores más cercanos, críticos en primera fila, a mis compañeros y amigos Rey Saúl Gordillo Pinto, Misael Pineda Vázquez y al Dr. Rafael Alarcón Lavín, porque únicamente en la discusión se construye conocimiento y eso es precisamente lo que hicieron.

Índice

Introducción	11
Capítulo 1. De la Región Plan a la Región Experiencias de Docentes de Español en el Contexto Indígena (REDECI)	21
1.1. Delimitación y construcción de la REDECI: Perspectiva teórica-epistémica	24
1.2. Espacialidad, planos y ámbitos regionales de la REDECI.....	31
1.2.1. Chiapas, el sur.....	33
1.2.2. REDECI, una región lingüística y culturalmente diversa	40
Capítulo 2. Devenir y posibilidades de la educación en México: contexto indígena y español en secundaria	46
2.1. Capital humano y educación	48
2.2. Orientaciones de la educación básica en México	58
2.3. Educación secundaria y español como lengua para su enseñanza	68
2.4. Enseñanza de español en el contexto indígena: reflexiones desde la política educativa.....	80
2.5. Educación desde la pedagogía crítica.....	95
Capítulo 3. Metodología para la construcción y análisis de relatos de la experiencia docente	106
3.1. Dimensiones de la investigación narrativa	106
3.2. Análisis de los relatos: un enfoque para interpretar la narración	125
3.3. Del relato a la acción metodológica	128
Capítulo 4. Narraciones de la experiencia docente: mundo narrado, pensamiento y acción en la REDECI	135
4.1. Experiencias positivas y experiencias negativas.....	135
4.2. Expectativas docentes	155
4.3. Formación docente y español en el contexto indígena	162
4.4. Español como lengua para la enseñanza en la educación secundaria ...	178
4.5. Español como asignatura: currículum y práctica docente.....	192
4.6. Enseñanza-aprendizaje, responsabilidad docente e institucional	209
Conclusiones	230
Referencias	238
Anexo 1. Principales indicadores de las escuelas secundarias técnicas del estado de Chiapas	252
Anexo 2. Grado de marginación y rezago social de los municipios donde se ubican las escuelas de la zona 018	253
Anexo 3. Detalle de rezago social por cabecera municipal y comunidades de los municipios donde se encuentran las escuelas de la zona 018.....	254
Anexo 4. Panorama 2017 de las escuelas que componen la zona escolar 018 según estructura	255

Anexo 5. Estructura del personal, matrícula y lengua en las distintas escuelas de la zona escolar 018	256
Anexo 6. Guion de entrevista narrativa primera etapa.....	257
Anexo 7. Guion de entrevista narrativa tercera etapa	258
Anexo 8. Relatos profesora Magdalena	259
Anexo 9. Relatos profesor Néctar.....	263
Anexo 10. Relatos profesora Norma	267
Anexo 11. Relatos profesor Raúl	275

Introducción

Nada en la vida real tiene valor de comienzo narrativo; la memoria se pierde en las brumas de la infancia; mi nacimiento y, con mayor razón, el acto por el que he sido concebido pertenecen más a la historia de los demás, en este caso a la de mis padres, que a mí mismo. Y la muerte, sólo será final narrado en el relato de los que sobrevivan; me dirijo siempre hacia la muerte, lo que excluye que yo la aprehenda como fin narrativo.

Paul Ricoeur

Definir el concepto de experiencia requiere, de entrada, apartarlo de usos más comunes. Así, por ejemplo, se emplea para designar a quien posee muchos años de servicio y ha acumulado un saber cuantitativa y cualitativamente. Sin embargo, la forma en que se define en este trabajo está más apegada a la vivencia en sí, es decir, implica “acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 23). Lo anterior implica tener presente que esas personas concretas son seres humanos, dotados de sentimientos, emociones y razón, por lo que un aspecto sobresaliente en las experiencias es su impronta. Esto quiere decir que solamente aquellos sucesos que dejan huella en las personas y que las afectan son consideradas experiencias. De este modo, no todo el cúmulo de acontecimientos pasados suelen ser significativos, sino aquellos que han dejado un recuerdo que trasciende y se fija como conocimiento.

Por otro lado, “la experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas “(Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 25). Esta imprevisibilidad lo equipara al concepto de *peripétia* de Aristóteles, algo que irrumpe en la regularidad (Bruner, 2013). Por eso las experiencias más recordadas son aquéllas que en su momento alteraron el orden de las cosas. De ahí que al evocarlas se use la forma narrativa para secuenciar, reflexionar y darle sentido (Bruner, 1999; 2013; McEwan y Egan, 2005). En otras palabras, se recurre al relato no solamente para contar los episodios

sobre la experiencia vivida, sino para reflexionar cómo pudo haber sido, y la manera en que afecta el presente, de tal forma que se interioriza como conocimiento para el sujeto.

Para la fenomenología es importante la inmanencia, esto es, el objeto en sí como principio y fin en sí mismo. De tal manera que “el conocimiento, en todas sus formas, es una vivencia psíquica; es conocimiento del sujeto que conoce” (Husserl, 1982, p. 29). Una forma de acercarse al fenómeno es

la percepción, la cosa percibida pasa por estar dada inmediatamente. Ahí, ante mis ojos que la perciben, se alza la cosa; la veo; la palpo. Pero la percepción es meramente vivencia de mi sujeto, del sujeto que percibe. Igualmente son vivencias subjetivas el recuerdo y la expectativa y todos los actos intelectuales edificados sobre ellos gracias a los cuales llegamos a la tesis mediata de la existencia de seres reales y al establecimiento de las verdades de toda índole sobre el ser. (Husserl, 1982, p. 29)

Así, el concepto de experiencia proviene de la fenomenología en tanto vivencia para llegar al conocimiento. En el mismo sentido, “investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 18).

Husserl denomina fenomenología al estudio del fenómeno tal como se presenta. Su propósito es deslindarse del positivismo y justificar su forma de aprehender los objetos en tanto fenómenos que se presentan, es decir, sustraerlos del objetivismo, las hipótesis y teorías previas (Bauman, 2007; Sandín Esteban, 2003). Una constante en la fenomenología de Husserl es el cuestionamiento para llegar a las causas últimas del fenómeno. Llegados a este punto, hay que decir que Ricoeur (2004) retoma la fenomenología husserliana y heideggeriana ¹ para desarrollar su fenomenología

¹ Al respecto hay que decir que Heidegger fue alumno de Husserl, quien le da un sentido distinto a la fenomenología. Se sientan las bases de la fenomenología hermenéutica de Ricoeur, ya que Heidegger buscaba la comprensión del ser en el mundo. En otras palabras, no se abocaba a la cuestión eidética de Husserl (lo inmanente), sino en lo trascendente.

hermenéutica. Es aquí donde se centra este trabajo de investigación, pues desde esta perspectiva teórica-epistémica se abordan y analizan las experiencias docentes. Para empezar, solo puede darse cuenta del ser, de la subjetividad, de lo que este experimenta en sí mismo, a través del lenguaje. La experiencia en sí no puede ser revelada ni aprehendida sino por el lenguaje. En *Tiempo y narración*, Ricoeur (2004) argumenta que la fenomenología requiere de la hermenéutica para dar cuenta de la experiencia subjetiva del sujeto en el mundo. Es a través de las formas del lenguaje que cobran visibilidad las ideas, sentimientos, etc., del sujeto. Dichas formas del lenguaje, ya sean pictóricas, numéricas, lingüísticas, entre otras, están cifradas en códigos convencionales que se constituyen intersubjetivamente por personas en el contexto de una cultura e historia. En otras palabras, el lenguaje está mediado por los hombres y por las estructuras sociales. En este sentido, el lenguaje es social. Entonces, el lenguaje con el que se representa la subjetividad despliega sentidos, y esos sentidos pueden ser descifrados por la hermenéutica.

Ahora bien, la experiencia narrada como objeto de estudio en esta investigación será abordada desde el enfoque narrativo. Si bien Sandín Esteban (2003) ubica el enfoque biográfico narrativo como una tradición, la perspectiva que se asume en este trabajo es de enfoque, pues de entrada no se retoma específicamente ninguna postura en particular, sino se trata de conjuntar diversas perspectivas. De tal modo que se asume no solamente como una perspectiva teórica, sino epistemológica y metodológica. Autores como Bruner (1999; 2012; 2013) y Ricoeur (1997; 2004) se refieren a lo narrativo no únicamente como una forma de discurso, sino una forma de pensar, de ordenar y configurar el mundo a partir de cómo lo interpretamos y lo construimos socialmente. En este sentido, se puede decir que las narrativas son interpretadas y construidas intersubjetivamente. Las narrativas le dan forma al mundo y a partir de asirlas y analizarlas podemos acceder al mundo de la narración y de los narradores. Se puede decir

entonces que lo narrativo es una perspectiva epistémica y no solamente una teoría que busca explicar los discursos narrativos.

Por otro lado, el enfoque narrativo brinda pasos para abordar el objeto de estudio, lo que contempla recogida de datos y análisis de los mismos. Si bien se pueden retomar métodos del amplio abanico cualitativo, la entrevista narrativa (Flick, 2007) es la más recomendable, pues su carácter abierto y no directivo, cuya voz principal la lleva el entrevistado, tiene la posibilidad de detonar un relato a partir de un tema. En cuanto al análisis, autores como Bolívar (2002) y Pujadas (2000) recomiendan el análisis paradigmático y el narrativo propiamente dicho. Más allá de las diferencias entre ambas perspectivas de análisis, en el caso particular de este trabajo de investigación se busca conjugar ambas. Aunque los dos son métodos inductivos, el análisis paradigmático se diferencia del narrativo en su intención de categorizar a la manera de la teoría fundamentada, pero sin llegar a establecer teorías sustantivas que expliquen esa realidad específica. Tampoco busca el análisis categorial a partir de categorías emergentes y codificar (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2013). En cambio, el análisis propiamente narrativo supone abordar íntegramente las narrativas desde la hermenéutica que contempla el tiempo, contexto y estructuras de la narración. Lo anterior en un sentido más literario, pues –sin caer en relativismos y posmodernismos- los relatos son historias del pasado que se nutren de acontecimientos que al ser evocados, son construidos a partir de hechos reales y de ficción. Por tanto, la manera más congruente de acceder, recoger y analizar las vicisitudes de los docentes es a través del enfoque narrativo, ya que es el modo más penetrante de organizar y dar cuenta de la experiencia (McEwan y Egan, 2012; Denzin y Lincoln, 2015). Al respecto, Ricoeur (2004) menciona que lo narrativo da forma a lo informe. En otras palabras, lo narrativo es la forma de asir el tiempo humano y estructurarlo (San Agustín, 1999; Ricoeur, 2006).

No es la intención profundizar en los universales de la realidad narrativa², sino centrarse en su composición hermenéutica para justificar el enfoque teórico asumido en este trabajo de investigación. Hay que señalar entonces, que la comprensión de la narración es hermenéutica, pues esta no puede ser única ni verdadera, sino múltiple. Por tanto,

el objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen. Esto genera el famoso “círculo hermenéutico”: intentar justificar la “adecuación” de una lectura de un texto, no por referencia al mundo observable o las leyes de la razón necesaria, sino por referencia a otras lecturas alternativas. (Bruner, 1999, p. 156)

No existe, de este modo, una interpretación única y verdadera que pueda determinarse por las leyes de la razón específicamente. Desde esta perspectiva, los relatos se caracterizan por su coherencia interna, verosimilitud, explicación convincente y no contradictoria (Bruner, 1999; McEwan y Egan, 2012).

Así, considerando lo anterior, estudiar las experiencias de docentes de español en el contexto indígena surge de una necesidad propia por comprender las diversas problemáticas que suscita enseñar en el nivel de secundaria a estudiantes que hablan una lengua distinta al español. Al respecto hay que decir que el investigador es también docente de español en el contexto de la investigación, por lo que las experiencias relatadas por los docentes participantes representan las vivencias del propio investigador en el sentido de la familiaridad. Cuatro docentes de la zona escolar 018, ubicada en los Altos de Chiapas, México, narran sus experiencias en torno a la enseñanza. Aunque los participantes son docentes de español, los relatos no solamente se refieren a la asignatura que imparten ni al proceso educativo exclusivamente. Por el contrario, en los relatos pueden

² Según Bruner (1999) existen nueve universales de las realidades narrativas, a saber, estructura de tiempo cometido, particularidad genérica, las acciones tienen razones, composición hermenéutica, canonicidad implícita, ambigüedad de la referencia, centralidad de la problemática, negociabilidad inherente y extensibilidad histórica de la narración.

visualizarse cuestiones más complejas que constituyen y determinan la enseñanza. Debe tenerse en cuenta que la zona Altos de Chiapas, específicamente los municipios y las comunidades donde emergen las experiencias de los docentes participantes, se caracteriza, además de su diversidad lingüística y cultural, por sus altos índices de pobreza, marginación y rezago social. Estas condiciones sociales, económicas, culturales y lingüísticas determinan en gran medida la educación en general y la enseñanza en particular. De tal manera que la educación, planteada y planeada desde una perspectiva nacional homogénea, se manifiesta con particularidades que los docentes enfrentan de manera marginal en el desamparo institucional y de las autoridades educativas.

Fue entonces importante explorar y comprender las experiencias docentes a la luz de las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las experiencias de enseñanza de los docentes de español con estudiantes que hablan una lengua distinta a la suya?

¿Cómo son las experiencias de los docentes de español en torno a la lengua y su enseñanza en los contextos indígenas donde laboran?

¿Cuáles son las expectativas de los maestros de español con respecto de los estudiantes que hablan una lengua indígena?

¿Cómo se relaciona la formación profesional de los docentes con su práctica en contextos indígenas?

En tanto que el objetivo general que se planteó y guio esta investigación fue analizar las experiencias de enseñanza de los docentes de español en el contexto indígena, pues a partir de ellas es posible adentrarse a su pensamiento y actuación. Las experiencias relatadas y analizadas de ninguna manera representan el común denominador de lo que acontece en otras zonas escolares del estado de Chiapas ni mucho menos de otros contextos indígenas de México. Por el contrario, las experiencias narradas por los docentes son vivencias que, si bien devienen de estructuras más amplias, cobran especificidades propias a partir de la espacialidad donde se manifiestan. Por lo que los propios relatos, así como las interpretaciones,

son congruentes, coherentes y explican una problemática circunscrita a la región de estudio y a su dimensión temporal. Los hallazgos que resultan del análisis de los relatos de la experiencia son directrices que señalan las diversas dificultades y desafíos que los docentes enfrentan en este contexto lingüística y culturalmente diverso, caracterizado también por la marginación, pobreza extrema y rezago social.

La experiencia se materializa en forma narrativa y sus contenidos son evocaciones de eventos pasados que se resignifican a la luz del presente. La experiencia no se aborda, como ya se dijo, desde una perspectiva husserliana exclusivamente, sino desde la intersubjetividad y las estructuras sociales que la constituyen. En este sentido, las estructuras que moldean las narrativas están presentes en el pensamiento de los profesores, de tal manera que se manifiestan en los contenidos latentes de los relatos. Dichas estructuras no son naturales ni deliberadas, sino que provienen de diversos agentes de dominación. La propia educación es un instrumento de dominio si nos atenemos a la definición durkheimiana, pues las ideas, sentimientos y acciones son orientadas e instituidas por el Estado y grupos hegemónicos (Durkheim, 2009; Althusser, 2003). Esto en cuanto al contenido de la educación, pero también la formación docente posee una carga ideológica impuesta para reproducir el poder hegemónico. Analizar los relatos a la luz de la pedagogía crítica permite desvelar estos mecanismos que, se insiste, no son inocentes ni una interpretación que los docentes hacen del currículo, sino una fuerza ejercida sobre ellos para que formen un tipo de estudiante capaz de integrarse a una sociedad para la producción.

Por tanto, si dentro de los supuestos de la pedagogía crítica están temas como la enajenación, lucha de clases, hegemonía, problemas históricos de dominación, etc. (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003), se asume que es un marco teórico importante para analizar y comprender los contenidos narrativos de los docentes de español. Así, los relatos de la experiencia docente se analizan de manera crítica, pues se considera que la educación es un medio y no un fin. En los relatos de la experiencia docente se ponen

de manifiesto acciones que los maestros ejercen en los estudiantes, muchas veces sin conciencia de ello. En sus inicios se planteaba un contraste entre comprender (Hermenéutica) y cuestionar (Teoría crítica) basado en la tesis marxista de que la filosofía solamente se ha dedicado a interpretar y no a transformar. Esta polémica entre Gadamer (hermeneuta) y Habermas (crítico) fue resuelta por Ricoeur cuando afirma que para criticar e incidir en la realidad se debe interpretar. La polémica se resuelve en favor de una hermenéutica crítica o una crítica hermenéutica. Desde este punto de vista, la conjugación de ambas perspectivas tiene en cuenta que “la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 83).

Con todo, la organización de este trabajo consta de cuatro capítulos subsecuentes en los que se abordan diversos temas para analizar y abordar las experiencias narradas de los docentes de español. En el primer capítulo se exploran y conjugan diversas perspectivas regionales para localizar y situar el objeto de estudio. Si bien el estudio de la experiencia remite a la vivencia del sujeto, esta también requiere ser dimensionada en un espacio biofísico. Esto es, las experiencias docentes se producen, suceden y se manifiestan no solamente en el pensamiento y el cuerpo de sujetos en particular, sino en un espacio más amplio donde convergen diversas fuerzas del orden natural, social, económico, cultural, político y lingüístico. Se culmina este capítulo con la localización y ubicación de la región de estudio, pormenorizando sus dimensiones y contenidos específicos que la diferencian de otras regiones del país, incluso del propio estado de Chiapas.

El segundo capítulo ofrece la posibilidad de observar y analizar las experiencias docentes desde algunas perspectivas teóricas y conceptuales. Además, uno de sus apartados se erige como la dimensión temporal del objeto de estudio, pues el pensamiento de los docentes, su práctica, así como la educación actualmente, no podrían ser comprendidos soslayando el devenir del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Por otro lado, desde la teoría del capital humano se explica el sentido de la educación actual. Es

por ello que se abordan sus postulados y sus objetivos. Además, un apartado sobre la política educativa busca reflexionar sobre la implementación de un currículum homogéneo que busca minimizar las diferencias lingüísticas y culturales para que los estudiantes se integren a una sociedad productiva. Se cierra el capítulo con un apartado sobre pedagogía crítica desde la perspectiva de McLaren, enfatizando el sentido dialéctico de la educación, esto es, como reproducción o posibilidad de cambio. Así, desde esta perspectiva pedagógica, se trata de reflexionar sobre el sentido de la educación y el rol docente en el cambio educativo y social.

En el tercer capítulo se explicitan las diversas dimensiones de la investigación narrativa que permiten asumir un posicionamiento paradigmático hermenéutico-interpretativo. Articuladas al objeto de estudio, estas dimensiones permiten observar, acercarse, abordar y analizar las experiencias docentes como vivencias orientadas por dimensiones sociales, naturales, económicas, culturales, etc., que se ordenan mediante las estructuras del lenguaje. Por lo que esas experiencias subjetivas solamente son visibles mediante los relatos. Es en este sentido que los relatos son interpretaciones mediadas por estructuras que escapan del propio sujeto. Así, las experiencias narradas de los docentes son construcciones intersubjetivas, y como tales pueden deconstruirse y reconstruirse, y darles otro sentido para generar cambios. Otro apartado de este capítulo explica la perspectiva de interpretación de los relatos de la experiencia docente. Se busca conjuntar perspectivas de análisis, en el sentido de que este trascienda lo estructural y descriptivo. Por último, un apartado cierra describiendo el procedimiento de la metodología, procurando explicitar cada uno de los tres momentos de la entrevista narrativa, así como las diversas etapas del tratamiento de la información recabada. Asimismo, se especifican algunas dificultades en la implementación e instrumentación de la metodología, pues en investigación cualitativa hay que tener en cuenta que la realidad es dinámica e impredecible.

Finalmente, el cuarto capítulo está conformado por seis apartados. En cada uno de ellos se analizan los diversos relatos e información obtenidos mediante las entrevistas. Si bien estos apartados comienzan planteando una directriz de análisis, un desarrollo y un cierre, existe una última parte que recupera los hallazgos de cada uno a manera de conclusiones. Esta última parte se estructura en función de las preguntas de investigación y los objetivos. También se reflexiona en torno a las aportaciones de este estudio al campo de los Estudios Regionales, así como en las posibles líneas de acción.

Capítulo 1. De la Región Plan a la Región Experiencias de Docentes de Español en el Contexto Indígena (REDECI)

Pero, cabría preguntarse entonces: ¿no será que la espacialidad de lo social, se reduce a la espacialidad física de los soportes de que estábamos hablando? Puesto en esos términos, la respuesta es negativa. Sin embargo, la espacialidad física está jugando como base de la espacialidad social (...) las relaciones sociales, -por ejemplo, las económicas- se realizan (se hacen efectivas) como relaciones particulares, vinculando agentes concretos del sistema social. Tales agentes, en tanto tienen un sustrato físico, tienen una espacialidad fundada sobre momentos de la espacialidad física, como la posición relativa, la dirección del movimiento, etc., pero cuya lógica es social y no física.

José Luis Coraggio

La regionalización funcional resulta de la “división del espacio nacional en circunscripciones administrativas destinadas a servir de marco a la política de desarrollo regional y de organización de territorio” (Hoerner, citado en Giménez, 2007, p. 136). Pero dicha región es solamente el punto de partida para ubicar el objeto de estudio en cuestión, ya que para dar cuenta de cuáles y cómo son las experiencias de docentes de español es preciso construir una región vivida. Es necesario aclarar que ambas formas de regionalizar el objeto de estudio no son excluyentes, pues se parte de una región plan para delimitar geográfica y funcionalmente, y ubicar a los sujetos para darles voz a través de las narrativas. En este sentido, las experiencias cobran forma y sentido para construir la Región Experiencias de Docentes de Español en el Contexto Indígena (REDECI). La REDECI “nos permite acceder a su composición cultural, ya que la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus habitantes” (Giménez, 2007, p. 138). Así, una región vivida permite acceder a los contenidos socioculturales que “se concibe como un espacio *geosimbólico* cargado de afectividad y de significados” (Giménez, 2007, p. 139).

La región vivida puede construirse a partir de la percepción que los sujetos tienen de su espacio. Una manera de acceder a la percepción de los

sujetos es a través de lo que cuentan. En este sentido, las experiencias de los docentes fueron recogidas a través de entrevistas narrativas que integraron un *corpus* que el investigador dio lógica y sentido por medio de narraciones. Hay que precisar que la narrativa, como teoría y método, es importante para construir la REDECI.

La región vivida permite ver las relaciones que se tejen entre los sujetos y el espacio, es decir, cómo estos perciben y dan significado a su contexto. La noción de territorio no se concibe como estructura sólida, sino porosa, en este sentido, las percepciones y los significados que se presenten en un contexto determinado estarán fuertemente influenciados por otros significados provenientes de ambientes exógenos. Para el caso de la zona escolar 018 circularán significados propios de la cultura e identidad de los estudiantes originarios de los municipios donde se enmarca esta y de los docentes que provienen de otras zonas del estado de Chiapas. De este modo, las experiencias de enseñanza de español de estos docentes en este contexto, con este tipo de estudiantes, configuran una región vivida diferenciada de otros espacios en que se enseña español en secundaria. Se logra penetrar a estas por medio de la teoría biográfico-narrativo, que es una perspectiva de investigación cualitativa que permite “contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran” (Bolívar, 2002, p. 3).

El Plan de Estudios, el Programa de la asignatura de español, las planeaciones didácticas, los libros de texto, entre otros elementos del proceso educativo son iguales en todas las secundarias del país y del estado, pero las experiencias, esto es, la forma en que viven los docentes el proceso en la REDECI es diferenciada. A esto se refiere cuando se habla de espacio vivido: la manera en que los sujetos se apropian del espacio y le dan sentido, involucrando ámbitos locales y globales como constituyentes, así como estructuras sociales, económicas, políticas, entre otras. Pero ¿por qué específicamente los docentes de español darán cuenta de estas experiencias? Se toma en cuenta que la asignatura de español tiene un peso

específico en el mapa curricular del Plan de estudios de la educación básica (SEP, 2011a; 2011b), pues ocupa el primer espacio de la lista de asignaturas. También posee mayor carga horaria semanal (5 horas), solo equiparada con la asignatura de matemáticas. Otro aspecto es que a partir de la secundaria la educación es en el idioma español.

Hay que dejar claro que las experiencias narradas de los docentes de español como objeto de estudio no se abordarán desde la disciplina pedagógica, sino desde diversas disciplinas y perspectivas regionales. Se complejiza tomando en cuenta que en la práctica educativa, ese hecho que se manifiesta dentro de las aulas con sujetos que establecen relaciones, intervienen elementos que no se reducen solo al proceso enseñanza-aprendizaje. La práctica educativa tiene que ver con condiciones económicas, sociales y políticas que los sujetos asumen, interiorizan y dan sentido, así como aspectos conductuales y actitudinales que los sujetos construyen sobre ellos mismos, su práctica y el territorio. Dichas condiciones son de origen externo a la región y pueden provenir de escalas estatales, nacionales e incluso globales. Estas estructuras sociales condicionan, en este caso, la práctica educativa que se manifiesta a través de las narrativas de los propios sujetos.

A continuación, se enuncian las diversas perspectivas teórico-epistémicas que han fundamentado la configuración regional de la REDECI, de tal manera que establecen vínculos entre estas con la finalidad de contemplar la complejidad de la región de estudio. Si bien se asume la REDECI como región vivida, en la que sujetos sienten, significan, configuran y constituyen un lugar diferenciado en su dimensión espacial y temporal respecto de otros y del mismo, no está desprovista de estructuras sociales, políticas, económicas, etc., que también le dan forma y sentido. No hay que olvidar que los procesos sociales están asentados sobre bases físicas y estructurales (Coraggio, 1987). En este sentido, la representación euclidiana de la región, así como sus especificidades y dimensiones son elementos que se explicitan en los apartados de este capítulo.

1.1. Delimitación y construcción de la REDECI: Perspectiva teórica-epistémica

Han existido distintas teorías y métodos regionales a lo largo de la historia que no hay que eludir. En la actualidad suelen articularse de tal manera que complejizan la realidad para ofrecer un abordaje más amplio. Por tanto, hay que considerar el debate añejo a la luz de las diversas escuelas del pensamiento regional solo con la finalidad de ir nutriendo las consideraciones adoptadas en la construcción de la región que se aborda y estudia en esta investigación. De este modo, del pensamiento clásico vale la pena rescatar elementos del humanismo representado por Vidal de la Blache, Hettner y Hartshorne. Dicha escuela opuesta al positivismo (*espacialista*), de corte posibilista, veía al hombre como un ser libre alejado del determinismo natural y con capacidades para modificar el ambiente y las relaciones en su entorno. Su método constaba en definir, describir y explicar la interrelación naturaleza-seres humanos (Ramírez, 2007). Surge entonces la necesidad de contemplar el medio ambiente compuesto por agrupaciones heterogéneas que interactúan interna y externamente. Así, la geografía regional se conforma, considerando que

cada región es un dominio en donde muchos seres distintos, conjuntados artificialmente, adaptados subsecuentemente a una existencia común, aceptan también que están en continua formación y transformación. Todas son partes relacionadas, que tienen continuidad entre regiones y en donde la humanidad desempeña un papel activo importante para reproducirlas. (Ramírez, 2007, p. 118)

En tanto seres humanos heterogéneos agrupados artificialmente, estos van configurando el territorio y sus relaciones en él, de tal forma que su estudio estaba centrado en los particularismos y paisajismo que, en todo caso eran considerados regiones. Las estructuras sociales y territoriales no determinaban contundentemente los procesos sociales, es por ello que la escuela humanista no trataba de buscar leyes o explicaciones universales. Por el contrario, las regiones eran construcciones mentales que habría que analizar (Ramírez, 2007; Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016).

Con todo, la geografía regional se vuelve una ciencia *corológica* que se basaba en tres consideraciones: “la descripción de las características de la zona homogénea, la búsqueda de rasgos comunes en su interior y la comparación entre la homogeneidad de una región y la de otras para establecer lo que las diferencia” (Ramírez, 2007, p. 119).

Por otro lado, a mediados del siglo XX los Estados afectados por la Segunda Guerra Mundial impulsaron mecanismos para la unificación territorial y aplicar planes de desarrollo y progreso (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016). Se empieza a hablar de desarrollo regional, modernidad e industrialización. Perraux y Baudeville fueron los representantes de esta escuela economicista que planteaba la teoría de los polos de desarrollo que, a “partir de la identificación de la región plan para implementar su desarrollo, iniciaron un planteamiento importante para vincular la intervención estatal y la planificación con el análisis de las regiones” (Ramírez, 2007, p. 120). Sin embargo, los planteamientos de esta escuela “deshumanizan la región al analizarla sin agentes, con base en modelos que suponen pueden aplicarse a todos los contextos y todas las situaciones” (Ramírez, 2007, p. 120). A diferencia de la escuela humanista, el procedimiento que seguía esta escuela *espacialista* era identificar, diferenciar e integrar. En este sentido, las regiones no eran consideradas construcciones intelectuales sino delimitaciones espaciales (Ramírez, 2007; Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016).

A partir de la segunda mitad del siglo XX resurge el pensamiento regional humanista fundamentado, según Ramírez (2007), en los siguientes postulados teóricos-epistémicos: fenomenología (ubicarse en el mundo y sentido del vivir), estructural marxismo (división espacial del trabajo) y *regulacionismo* (vinculación geografía-economía). La necesidad de adentrarse a la experiencia subjetiva lleva a considerar a las regiones como espacios vividos por seres humanos que le dan sentido. Se equipara región a lugar, no tanto atendiendo a un criterio de dimensión o tamaño, sino a

el de posición en la sociedad, entendida a partir de los usos y significados simbólicos que se obtienen de localizaciones específicas, y el de localización espacial, que se origina con el vivir en y con su asociación en el espacio. (Ramírez, 2007, p. 121)

Para explicar la idea anterior hay que diferenciar localización de ubicación. Según la RAE, el primer término alude al verbo fijar, encerrar o determinar una cosa o persona en un lugar, en tanto que el segundo refiere al verbo estar en el lugar. Ubicar entonces tiene que ver con posicionar a los sujetos, darles existencia y sentido de pertenencia; por el contrario, localizar está relacionado con demarcar, delimitar e identificar a los mismos. Así, los seres humanos no solo se localizan en determinado lugar, sino que se sitúan en él, de tal manera que se constituyen recíprocamente. Al situarlos en el lugar, los seres humanos cobran existencia y sentido para los Estudios Regionales.

Ahora bien, la ubicación de los seres humanos en determinado lugar permite visibilizar los vínculos que se establecen entre los procesos y la región-lugar. Estos lazos que se generan en los procesos sociales son multidimensionales, abiertos y dinámicos. Esto es, las relaciones que se establecen entre los sujetos mismos y/o el lugar están mediadas por fuerzas y estructuras que provienen no solo de sus propias especificidades, sino de contextos más amplios que le permiten interpretar y reinterpretar su espacio de interacción. Por tanto, “no hay regiones sin acciones que las produzcan” (Rózga-Luter y Hernández-Diego, 2010, p. 599). Es decir, si bien los procesos sociales que se dan en un territorio son constituidos por la cultura e identidad, estos no están desprovistos de estructuras políticas y económicas, por ejemplo. Es por ello que se hace necesario articular las distintas perspectivas teóricas para ahondar en el análisis regional y no omitir los procesos y ámbitos espacio-temporales más amplios en que se insertan los territorios (Ramírez, 2007).

Por tanto, es necesario tomar en cuenta la localización y ubicación de los seres humanos para analizar los vínculos y relaciones que se establecen. Aunque dicha regionalización no corresponde estrictamente a la de tipo

integral, sí se consideran aspectos como la identificación y caracterización, confrontación y conjugación, y determinación y clasificación. Lo anterior solo con la finalidad de ir localizando el objeto de estudio, pues se busca articular todas las especificidades de las dimensiones regionales con la experiencia narrada (región vivida). Esto tomando en cuenta que

el hombre no es un objeto neutro al interior de la región, tal y como lo conciben algunos estudios; por el contrario, proporciona juicios sobre el lugar aceptando la existencia de un vínculo del hombre a la región y de la región al hombre, a partir de las percepciones y sentimientos, que generan las vivencias humanas. (Ramírez, 2007, p. 121)

Los seres humanos no solo se localizan en el lugar, sino se ubican y le dan sentido. Así, “en las regiones hay un traslape de relaciones diferenciadas y diferenciales que dependen de la posición, dirección, sentido, identidad y acomodo que guardan los propios actores que las crean” (Rózga-Luter y Hernández-Diego, 2010, p. 598). Desde el punto de vista fenomenológico, la existencia es uno de los fundamentos del ser, de ahí que en el transcurso de su existencia en el mundo se constituyan mutuamente. Una de las formas de visibilizar estos juicios y percepciones del mundo es el discurso narrativo. En él no solo se pone de manifiesto la dimensión espacial sino temporal. Esta dimensión ubica, no localiza, pues su condición abstracta lo impide, de tal manera que únicamente puede ser aprehensible por la memoria y materializado en el discurso narrado (Ramírez, 2007). De ahí que la dimensión temporal busque “atar los cabos que la geografía dejó sueltos al descubrir que en la cara de la superficie terrestre se aprecia un maquillaje recién aplicado a un rostro surcado y cicatrizado por las huellas del tiempo” (Boehm de Lameiras, 1997, p. 25).

En consecuencia,

cuando se logra descubrir que las relaciones y los vínculos tienen esta direccionalidad en el espacio de un esquema sincrónico y, más aún, cuando se encuentran los momentos históricos de la articulación de los diversos subsistemas, parece implícito al modelo, que estamos ante una región. (Boehm de Lameiras, 1997, p. 28)

Así, la dimensión espacial y temporal de la región permite captar y analizar las especificidades del lugar y sus relaciones con los seres humanos que lo habitan y lo han habitado (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016). En otras palabras, la región no solo localiza el acontecimiento, sino que lo ubica para conocer cómo se constituyen y se han constituido mutuamente seres humanos, territorio y estructuras sociales. De este modo, el sentido va a estar relacionado con las especificidades del lugar y de quienes lo habitan. La espacialidad no es otra cosa que las propiedades de los seres humanos y del territorio. Por eso, es importante tener en cuenta

las configuraciones espaciales que adoptan los diversos elementos físicos de estos sistemas, por las posiciones relativas de unos respecto a otros, por sus movimientos, etc... no sólo por las configuraciones espaciales relativamente estables existentes de estos sistemas, y por sus movimientos recurrentes, sino también por su génesis, por las razones de su estabilidad y por sus posibilidades de variación y de transformación. (Coraggio, 1987, p. 23)

Las configuraciones espaciales no solo son el resultado de las estructuras o determinaciones políticas y administrativas localizadas en lugares contiguos y estáticos, sino de procesos, relaciones y transiciones. Esto es, “el territorio surge como el punto de contacto entre los discursos, percepciones, lenguajes, trayectorias, rutinas, representaciones y las vivencias, acontecimientos o estados relacionales de diferentes entidades que accionan lo social” (Rózga-Luter y Hernández-Diego, 2010, p. 601). El espacio entonces, lo amoldan los que habitan y establecen relaciones constitutivas. De acuerdo con la perspectiva paisajista,

la Región se identifica no tanto por sus rasgos naturales, sino por el paisaje, por el producto visual que resulta de la interacción naturaleza-sociedad en su profundidad histórica. La Región-Paisaje se vincula con el mundo de la percepción y con la afirmación de la identidad regional como individualidad. (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016, p. 28)

En este sentido, se da mayor énfasis a la experiencia y los significados construidos que a determinismos territoriales. Se vuelve importante, tomando en cuenta el peso específico de la experiencia y los significados,

que “en esta construcción región-lugar y diferencia, el texto, la narrativa y el lenguaje son, para algunos, de fundamental importancia para la construcción de sujetos y procesos” (Ramírez, 2007, p. 126). Las experiencias, evocadas por la memoria y materializadas en narrativas, dan forma y sentido al lugar, y le da espacialidad no solo física sino simbólica. En este sentido, genera relaciones, procesos y acciones, de tal forma que

el lugar no sólo adquiere identidad y significado a través de las intenciones humanas en relación a él, sino que también refleja en sus atributos físicos objetivos, tales como la disposición física y las actividades que tienen lugar en él. (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016, p. 52)

Con lo anterior, no se descarta la inminente fuerza determinista de las estructuras sociales. La postura por la que se orienta el estudio regional adoptado en esta investigación busca conjugar planteamientos diversos que no son excluyentes. Esto es, si bien existe una fuerte tendencia hacia el humanismo (posibilista) y específicamente el referente a la región vivida, no se está negando con esto el determinismo de estructuras sociales, políticas y económicas en la configuración y organización de la región. Por el contrario, se considera que

una secuencia “histórica” de eventos (es decir, una secuencia real) no constituye una explicación científica en tanto no pueden descifrarse los determinismos que conectan legalmente tales eventos, lo que a su vez remite, en el caso de los fenómenos sociales, a la existencia de totalidades o estructuras dentro de las cuales tales secuencias toman forma. Por lo tanto, por proceso histórico entendemos no toda secuencia real, que necesariamente se da en el tiempo, sino un proceso históricamente determinado (no universal-no eterno). (Coraggio, 1987, p. 49)

Atendiendo a este planteamiento, debe tomarse en cuenta los procesos, contextos y ámbitos espacio-temporales en que se inserta el fenómeno estudiado, e ir ascendiendo o descendiendo la superficie de lo global, nacional, regional y local (Ramírez, 2007; Mateo Rodríguez y Bollo Manen y, 2016). De esta manera, se rompe la discusión sobre si la región se delimita o se construye considerando que el investigador realiza ambas acciones.

Esto en el sentido de que el proceso de regionalización depende en gran medida del objeto de estudio, su proceso y el tipo de relaciones que establece (Coraggio, 1987). La región, vista desde este punto de vista, no es la que se determina solo a partir de criterios naturales, lingüísticos, administrativos, económicos, etc., sino de todos ellos articulados y de otros, además de las subjetividades de quienes lo habitan, explicitados en discursos que también le dan forma y vida. De este modo, se considera que

el tomar como único marco de análisis las entidades nacionales o, a un nivel más pequeño, sus divisiones administrativas, conlleva el riesgo de privilegiar la dimensión política y el papel de las élites que se disputan el poder y, por lo tanto, presentar visiones demasiado estrechas para unas disciplinas que pretenden abarcar a la sociedad en su conjunto. (Viqueira, 1994, p. 110)

La región entonces, permite localizar y ubicar zonas homogéneas naturales o de integración natural-social-cultural. Pero dicha homogeneidad es relativa si se toma en cuenta su delimitación-construcción acorde con el objeto de estudio y sus relaciones. Por tanto, tal como refiere Viqueira (1994, p. 115), “ninguna definición de región puede ser desechada en forma definitiva: el estudio de la distribución espacial de cualquier variable natural o humana puede enriquecer en mayor o menor grado nuestro conocimiento de la realidad”. Así, “la región no existe más allá o independientemente de las relaciones o elementos de los cuales es región” (Coraggio, 1987, p. 72). La región entonces, tal como se entiende en esta investigación, es

un complejo social-natural, donde no sólo hay agentes sociales y sus relaciones sino también elementos naturales, relacionados a través de procesos ecológicos y, asimismo, un sistema de relaciones sociales de apropiación de los elementos naturales por los elementos de la sociedad. Este complejo concreto tiene como locus una determinada región, cuya configuración, extensión, posición relativa, etc. son determinaciones espaciales cuya lógica debe descifrarse desde las leyes que regulan los procesos sociales. (Coraggio, 1987, p. 74)

Además, se debe tener en cuenta que esos agentes sociales y las relaciones que establecen están determinadas no solo por la naturaleza y las estructuras sociales. En otras palabras, estos procesos de relación “no

son simples reflejos de algunas prácticas sociales, sino que constituyen una interpretación de éstas a partir de un proyecto humano y, por ende, histórico” (Viqueira, 1994, p. 112). El concepto de región desde la geografía social se nutre de la perspectiva humanista y adquiere otro sentido y especificidad. Desde esta perspectiva, la región se refiere al “uso del espacio por hombres organizados: tal tema incluye desde luego la actuación política, cultural o económico como manera de usar –o moldear- un espacio” (Bataillon, 1993, p. 130). En este sentido, se vuelve necesario estudiar cómo la sociedad está situada en un espacio y cómo se mueve en él. Se regionaliza desde el espacio político-administrativo para situar a los agentes que hacen que una región tenga significado. Así, a través de la historia y las características de una zona geográfica los seres humanos van tejiendo sucesos y le dan forma y significado al territorio.

1.2. Espacialidad, planos y ámbitos regionales de la REDECI

Según las ideas expuestas anteriormente, el espacio no existe en sí mismo como contenedor o al lado de, sino como dimensión constitutiva de los objetos reales. Se considera entonces el término espacialidad que refiere a “la extensión, la forma, la posición, la distancia, movimiento y la conexión espaciales” (Coraggio, 1987, p. 30). Esto es, la región de estudio (REDECI) posee una extensión, forma, posición y contenido. En otras palabras, lo que ocurre en la REDECI como proceso social-simbólico tiene una base física que le otorga dimensión espacial que hay que especificar. Así,

cada acontecimiento que ocurre en la superficie del globo terráqueo se desarrolla en un lugar y en una región. Para entender cada evento es necesario saber la especificidad de su ocurrencia en el espacio. Al mismo tiempo, también es posible entender cómo se refleja o se manifiesta cada evento en dicha espacialidad e individualidad. Justamente es ese el valor cotidiano del uso del enfoque regional en la vida de las personas, el que le da realce a la concepción de la región y del desarrollo regional. (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016, p. 17)

Entendida de esta forma, la espacialidad localiza el contexto de actuación de los sujetos involucrados con el objeto de estudio. Son todos los rasgos y características que le dan forma y contenido a la región de estudio, desde su ubicación en el mapa hasta las especificidades físicas, naturales, sociales y simbólicas. Pero hay que tener en cuenta que

adentrarnos en la interpretación de la realidad desde la geografía humana y regional no es una construcción intelectual estática y estable, sino que se redirecciona con el tiempo en espacios cambiantes que nos invitan también a observarlos y analizarlos a través de sus movimientos y transformaciones. (Ramírez, 2007, p. 130)

Lo anterior implica contemplar la dimensión histórica, considerando que esta no se detiene, de tal manera que la REDECI solo es delimitada y construida en el periodo que dura esta investigación. Por tal motivo, “cada vez hay un mayor interés por entender los rasgos distintivos internos de aquellos espacios que son homogeneizados a partir de referentes administrativos, económicos, geográficos o tecnológicos” (Rózga-Luter y Hernández-Diego, 2010, p. 601).

Al considerar que la delimitación y construcción de la región implica tomar en cuenta ámbitos, elementos y aspectos relacionados con el objeto de estudio (experiencias narradas de docentes), se busca localizar y ubicarlo en distintos planos específicos que lo constituyen. Tal como se ha revisado anteriormente, no es posible adentrarse a la experiencia vivida de los sujetos sino a través de las narrativas (Ricoeur, 1995), y estas no son otra cosa que interpretaciones de la realidad inmediata mediadas por contextos más amplios. Por tal motivo, la espacialidad de la REDECI está constituida, además de las dimensiones geográficas, por elementos socioeconómicos, políticos, sociales y culturales. En los dos apartados siguientes se describen y analizan sus especificidades. Si bien no hay un apartado específico sobre la dimensión política e histórica, se anticipa que esto obedece a que está presente en cada una de las tres dimensiones expuestas, por lo que en este trabajo de investigación se considera una dimensión transversal.

1.2.1. Chiapas, el sur

La experiencia narrada de los docentes de español debe enmarcarse dentro de tres planos geográficos para localizarla y ubicarla, de tal manera que se visualicen los elementos constituyentes de la REDECI que desbordan las delimitaciones administrativas y funcionales. Para empezar, hay que tomar en cuenta la delimitación nacional Norte, Centro y Sur. No es la intención en este apartado dar cuenta de las especificidades de los estados integrados en esta delimitación, sino analizar algunas diferencias entre estas tres zonas que las caracterizan y ofrecen un marco referencial importante para observar en qué medida las disparidades lingüísticas, económicas, culturales, entre otras, condicionan los planes y proyectos nacionales homogéneos. Tal es el caso de la política educativa a partir de la educación secundaria, en la que no se contempla una atención que tome en cuenta las diferencias antes mencionadas.

Al respecto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2002 (PNUD) informa que

la región Sur, que presenta el índice de desarrollo humano más bajo del país, concentra a los Estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Los índices de esperanza de vida, escolaridad y PIB per cápita de esta región son claramente inferiores a los de todas las demás regiones. (citado en López, 2008, p. 90)

En tanto, la región Norte presenta el PIB más alto y sus habitantes poseen mayor escolaridad; le sigue la región Centro. Tal como se puede observar, la desigualdad regional resalta en los distintos índices consultados en las diversas estadísticas nacionales (CONAPO, 2010; 2016; INEGI, 2013; PNUD, 2014). Si se compara el índice de educación entre Chiapas y la Ciudad de México, la diferencia es de 23.5%; en tanto que la diferencia en el PIB es de 52% (López, 2008; PNUD, 2014).

Históricamente, Chiapas, Guerrero y Oaxaca han ocupado los primeros lugares en rezago social, marginación y pobreza (CONAPO, 2010; CONEVAL, 2012; 2013; 2014; PNUD, 2014). Estos estados del Sur comparten

especificidades que, más allá de la diferencia marcada por la fuerte industria del Norte, se sustenta en su gran diversidad lingüística y cultural. Además, su topografía es accidentada y diversa, densa en vegetación y afluentes, y posee una gran variedad de climas. Chiapas, a diferencia de algunos estados del Norte que colindan con Estados Unidos de América, es frontera con Guatemala. La concentración de la industria y la mano de obra están en el Norte, lo que genera que se eleven algunos indicadores que, por el contrario, en el Sur estén por debajo.

Chiapas es un estado del Sur de México que colinda con el país de Guatemala. Por su frontera ingresan migrantes que solo transitan por el estado para llegar al Norte y quedarse, o ingresar a los Estados Unidos. Ciento veintidós municipios integran el estado. Según el INEGI (2015a; 2015b), la población total del estado es de 5, 217,908. Desde 2013, ocupa el último lugar en escolaridad (6.7), equivalente a primero de secundaria. El mayor porcentaje de alfabetizados se encuentra en la cabecera municipal, Tuxtla Gutiérrez, con 94%; en tanto que el menor se encuentra en el municipio indígena de Mitontic con 52.2%³ (INEGI, 2011; 2013). 27 de cada 100 habitantes habla una de las 12 lenguas indígenas. Las que más se hablan son tseltal (38.1%), tsotsil (34.5%), chol (15.9%), zoque (4.5%) y tojolabal (4.4%). Por otro lado, 45 de cada 100 personas ocupadas trabajan en el comercio y los servicios, 13 en industrias, y 41 en el sector agropecuario (INEGI, 2013).

Llegado a este punto, es importante enfatizar que el concepto de región en Ciencias Sociales es polémico, y ha sido tema de debates constantes con el afán de crear un término universalmente válido para las diversas disciplinas. Sin embargo, este concepto tiene dos acepciones

³ Un repaso a la historia del sistema educativo mexicano desde su creación, muestra que estos porcentajes no son tan recientes, pues Chiapas, además de Oaxaca y Guerrero, han venido arrastrando estas cifras desde 1927. Lo que ha venido suscitando diversas políticas para el abatimiento del rezago, en algunos casos amenazando la diversidad lingüística y cultural. En el capítulo 2 de esta investigación, apartado 2.2, se ofrece un panorama más amplio de esta situación.

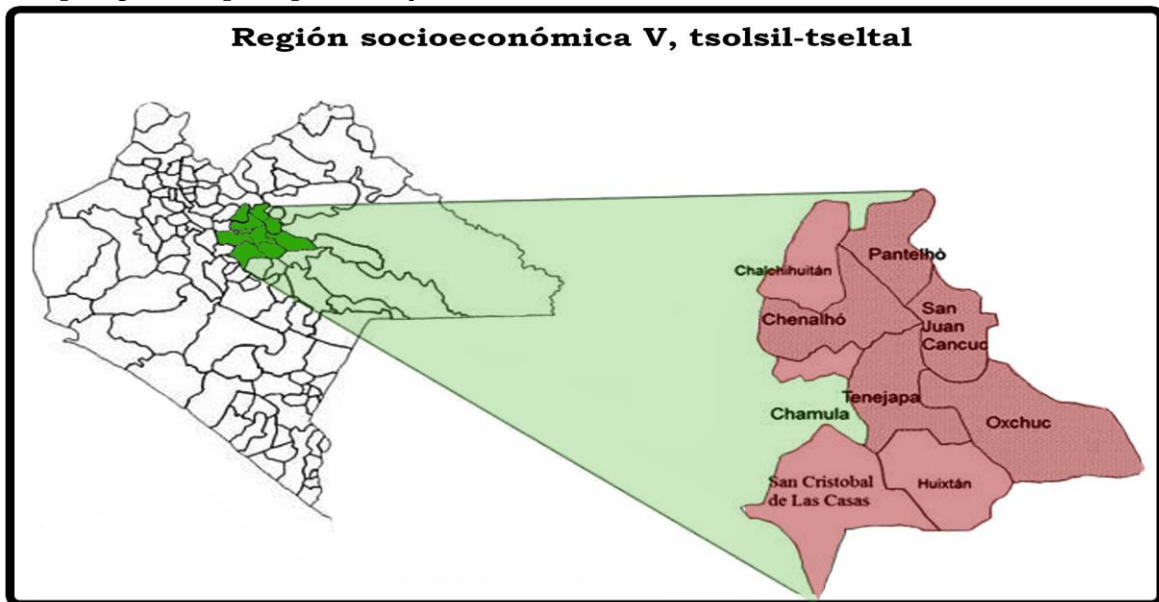
fundamentales: una relacionada con la homogeneidad entre los elementos contenidos, y otra relacionada con ámbitos concretos de la realidad derivadas de la geografía o determinaciones sociales (Palacios, 1983). Así, la primera acepción tiene que ver con la agrupación de rasgos comunes o los que presentan cierta regularidad. De este modo, puede decirse región pesquera, región cafetalera, región maderera, etc. La otra acepción está relacionada con objetivos específicos de orden institucional. Dentro de estos pueden incluirse las regiones socioeconómicas en los distintos estados, o los propios estados.

Se parte entonces de una región V denominada Altos tsotsil-tseltal que junto con otras catorce regiones socioeconómicas se encuentran en el estado de Chiapas. Aunque esta región la componen mayoritariamente municipios cuyos habitantes hablan tsotsil y tseltal como lengua materna, también hay hablantes de español. Esta regionalización se basa en criterios naturales (altitud, contigüidad, vegetación) y lingüísticos. La sede de esta región, San Cristóbal de Las Casas, es un ejemplo de diversidad lingüística y cultural, pues allí conviven hablantes de estas tres lenguas y otras debido a las migraciones y asentamientos de gente que proviene de distintos municipios de la misma región y de otras. San Cristóbal de las Casas es el claro ejemplo de región funcional, pues el espacio “se organiza en torno a un polo o centro, en el cual todos sus elementos se relacionan más intensamente que otros localizados fuera del ámbito territorial” (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016, p. 36).

Diecisiete son los municipios que conforman esta región caracterizada por su altitud, diversidad lingüística y cultural, geografía y rezago social. Esta región la integran los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, San Juan Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, Teopisca, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa y Zinacantán (Programa Regional de Desarrollo, 2013-2018). El clima es frío y lluvioso, y su topografía es accidentada y montañosa.

Figura 1

Localización geográfica de la región socioeconómica V Altos tsotsil-tseltal en el estado de Chiapas y municipios que lo conforman



Fuente: <http://www.union.majomut.org/majomut/nuestra-historia/>, con adaptaciones propias.

Ahora bien, para seguir definiendo espacialidades de la REDECI es importante tomar en cuenta que la experiencia narrada de los docentes de la asignatura de español tiene lugar en los límites administrativos funcionales que determina la Subsecretaría de Educación Pública Federalizada. En este sentido, se puede decir que dicha institución delimita un espacio “en función de criterios y objetivos específicos de la política económica para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas” (Mateo Rodríguez y Bollo Manent, 2016, p. 37). Esta delimitación espacial permite a la Secretaría de Educación Pública (SEP) agrupar escuelas secundarias para darles seguimiento pedagógico y administrativo a cargo de un supervisor. Así se agrupan las distintas escuelas de todos los niveles de educación básica en Chiapas. No existe un número específico de escuelas que integran cada zona escolar, pero oscilan entre 9 y 15.

En el caso específico de secundarias, puesto que los docentes que narran sus experiencias laboran en este nivel, son 18 zonas escolares que se integran en el tipo de servicio técnico⁴. Entonces, las escuelas donde laboran los docentes de la asignatura de español son secundarias técnicas localizadas y ubicadas en la zona escolar 018, cuya supervisión escolar se encuentra en San Cristóbal de las Casas. El argumento principal que se toma en cuenta para ubicar este estudio en esta modalidad de la educación básica (secundaria), el tipo de servicio (técnica) y la zona escolar (018), es que de entrada la educación secundaria es en español a pesar de que Chiapas es un estado con diversidad lingüística y cultural. Además, se interrumpe la atención bajo el enfoque bilingüe que se da en los dos niveles que le anteceden (preescolar y primaria). Con esto también se contraviene no solo las recomendaciones internacionales, sino a la propia Constitución y las leyes secundarias que emanan de esta⁵.

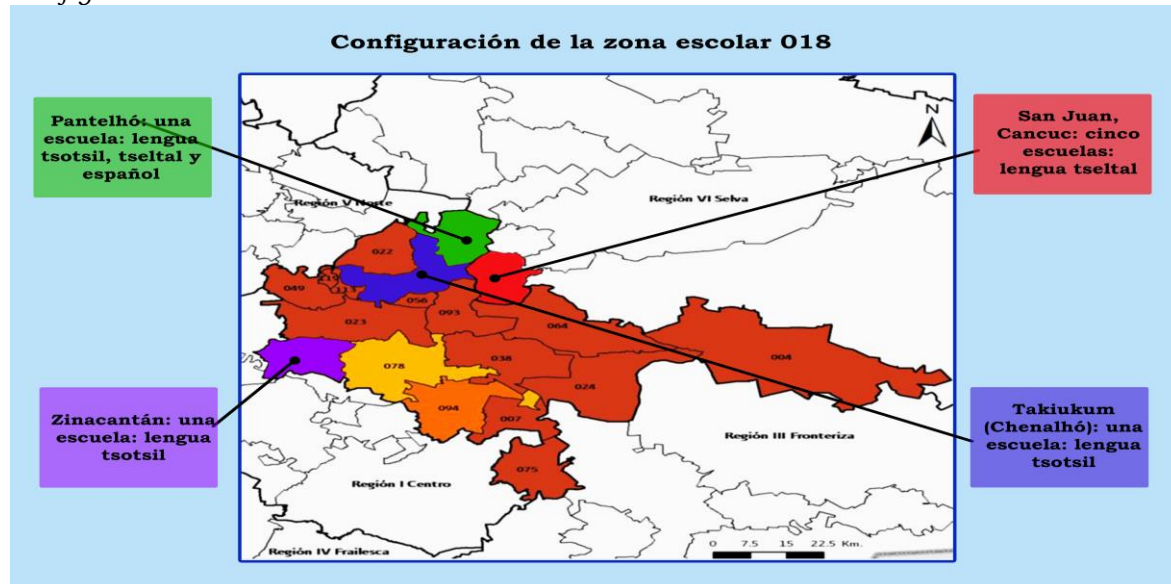
En lo que se refiere a la enseñanza técnica en Chiapas hay que decir que el 47% de este tipo de escuelas se localizan en zona indígena. En 55% de ellas hay presencia de una o más lenguas indígenas; 90% están asentadas en zonas de alta marginación (ver anexo 1). Además, la zona 018 tiene una característica importante que no tiene ninguna otra: 5 de las 9 escuelas que la integran están ubicadas en el municipio de San Juan Cancuc. Este municipio tiene índices altos en rezago social, marginación y pobreza (CONEVAL, 2013; CONAPO, 2015). El 85% de los habitantes de este municipio viven en situación de extrema pobreza (CONEVAL, 2013). También está documentado que del 62.7% de jóvenes que estudian el nivel básico, solo 9% estudian el nivel medio superior (INEGI, 2015a).

⁴ Existen otros tipos de servicio como secundarias generales y telesecundarias que pueden tener distinto tipo de financiamiento (estatal o federal). En el caso del estudio que se está delimitando, contempla solo a escuelas secundarias técnicas de la zona 018.

⁵ En el capítulo 2, apartados 2.3 y 2.4 se explicitan estas políticas y se hace un breve análisis de las mismas. Aquí solo se anticipa como dimensión que debe tenerse en cuenta para comprender cómo se interrumpe el modelo bilingüe que se venía trabajando en los niveles antecesores. Ya en los apartados que se indica revisar aquí se analiza que esta política tiene el objetivo de castellanizar.

Otro municipio que alberga otra escuela de la zona escolar 018 es Pantelhó. Según el CONEVAL (2013), el 70% de su población vive en pobreza extrema. Aunque los habitantes son en su mayoría indígenas hablantes de la lengua tsotsil, también habitan mestizos hablantes de español, principalmente en la cabecera municipal. El INEGI (2015b) registra que este municipio presenta el menor porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar que no asisten a un centro educativo. Por tanto, presenta, junto con San Juan Cancuc, Zinacantán y Chenalhó⁶, los promedios más altos de analfabetismo (ver detalle de índices en el anexo 2 y 3).

Figura 2
Configuración de la zona escolar 018



Fuente: Elaboración propia con datos de la supervisión (2017) y CEIEG (2012).

En cuanto a las escuelas secundarias de la zona escolar 018 que se han considerado para construir la REDECI son cuatro: tres localizadas en el municipio de San Juan Cancuc (una en la cabecera municipal, otra en la comunidad de Chiloljá y una más en Nichteel San Antonio) y una en la cabecera municipal de Pantelhó. Este criterio debido a que estas escuelas

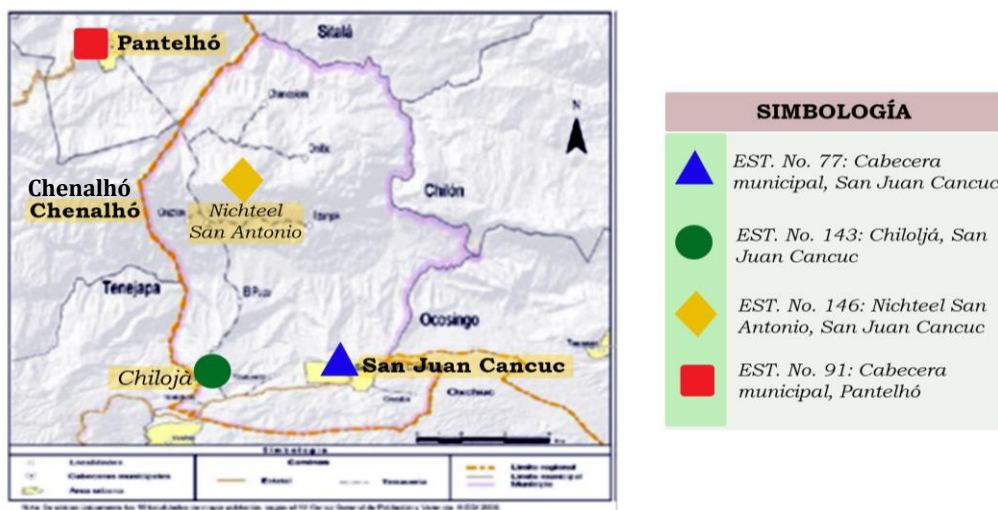
⁶ Zinacantán y Chenalhó también albergan escuelas de la zona 018, solo que no se pormenorizan los datos de estos municipios debido a que ningún docente que labora en ellas está participando en la investigación.

concentran mayor número de estudiantes (ver anexo 4). Además, al poseer mayor cantidad de alumnado existe más de un docente de español, lo que amplía las posibilidades de que al menos uno de ellos participe en la investigación. De los dos o tres docentes de español en cada una de esas escuelas, uno es de tiempo completo, en tanto que los otros son de medio tiempo. Por lo general estos últimos son docentes que tienen pocos años de servicio. Estas características diversifican a los docentes participantes, pues se busca explorar las experiencias en sí mismas, esto es, lo que deja huella y tiene significado para el que lo vivió (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010). Queda entonces descartado el concepto de experiencia como años acumulados en el servicio docente. En consecuencia, la REDECI queda representada espacialmente así:

Figura 3

Configuración de la REDECI

Representación espacial de la REDECI



Fuente: Elaboración propia con datos de la supervisión (2017), CEIEG (2012) y el Plan de Desarrollo Municipal de San Juan Cancuc y Pantelhó (2011-2012; 2016-2018).

Las cuatro escuelas secundarias tienen terreno propio e instalaciones apropiadas. En el rubro de infraestructura todas estas escuelas tienen suficientes salones, cancha y patio cívico. La plantilla docente y personal de

apoyo, el menos de las dos escuelas ubicadas en las cabeceras municipales, está completa. Es importante tomar en cuenta que las escuelas de Chiloljá y Nichteel San Antonio se encuentran muy alejadas de la comunidad. Esto quizá con la finalidad de favorecer el acceso a estudiantes que proceden de otras comunidades, ya que gran parte del alumnado proviene de comunidades aledañas.

1.2.2. REDECI, una región lingüística y culturalmente diversa

Respecto de los agentes que se ubican en la REDECI, hay que especificar que si bien este estudio se centra en las experiencias docentes, no quiere decir que no se tomen en cuenta las características de los estudiantes y de los pobladores de las comunidades donde se ubican las escuelas. Por lo que es importante hacer una caracterización de los estudiantes, los padres de familia y los docentes. En primer lugar, todos los estudiantes de las tres escuelas secundarias de San Juan Cancuc hablan tseltal como primera lengua, en tanto que en Pantelhó el 50% del alumnado habla tsotsil, 35% español y 15% tseltal como primeras lenguas⁷ (Plan de Desarrollo Municipal 2011-2012; 2016-2018). En esta escuela se resalta una situación de lenguas en contacto que favorece el intercambio lingüístico y afianza el aprendizaje de una segunda lengua. No es el caso de las tres escuelas ubicadas en San Juan Cancuc, pues en estas todos los estudiantes hablan tseltal. Tal como ya se mencionó antes, gran parte del estudiantado procede de comunidades aledañas dispersas. La vía de acceso de estos estudiantes son caminos y brechas montañosas que recorren a pie. La escuela ubicada en Chiloljá tiene un comedor estudiantil que por una cuota mínima ofrece desayunos escolares a estudiantes que provienen de comunidades alejadas. En las

⁷ Esto a pesar de que el Plan de Desarrollo referido indica que según el INEGI (2005), reporta que la lengua que más se habla en el municipio de Pantelhó es tseltal, luego tsotsil y por último español. Hay que considerar que la Secundaria Técnica No. 91 se encuentra ubicada en la cabecera municipal, razón por la que la mayoría de los estudiantes hablan español, pues ahí se concentra la mayor parte de la población que habla esta lengua.

otras escuelas los estudiantes compran lo que les alcanza con el poco dinero que tienen, siendo esto palomitas de maíz y galletas. Otros estudiantes llevan consigo tortillas, chayotes hervidos, frijol o pozol⁸.

Los padres de familia, por su parte, son hablantes de tseltal en el caso de los que habitan en el municipio de San Juan Cancuc. Muchos de ellos nunca asistieron a la escuela, por lo que en su mayoría son analfabetos; tampoco hablan español y no pueden entablar una comunicación en este idioma. Los hombres se dedican principalmente a cultivar café, y las mujeres, además de apoyar en el cultivo también hacen labores del hogar y crían a los niños. Esta labor cafeticultora provoca que los estudiantes se ausenten en temporada de cosecha. Únicamente las mujeres portan el traje regional del municipio, siendo este de dos piezas: falda azul o negra bordada y un blusón blanco, largo y bordado que llega hasta el borde de la falda. Calzan sandalias de plástico, y los hombres botas de hule. Es distintivo en los hombres, aun en los estudiantes, además de su mochila escolar, un morral bordado que se cruza al hombro, en el que se transporta el desayuno diario que consta de tortillas con frijoles y pozol blanco. Para preparar esta bebida se utiliza agua captada de la lluvia contenida en tinacos. Aunque en el caso de las escuelas que se ubican en las cabeceras municipales ya existe agua entubada. Para muchos padres de familia y estudiantes el pozol es su único desayuno. Se rigen principalmente por usos y costumbres, se practica el trabajo comunitario y se hacen asambleas para tomar acuerdos.

En la cabecera municipal de Pantelhó es distinto el ambiente escolar y familiar. En la escuela existen más opciones comestibles para los estudiantes. La mayoría tiene el recurso económico para comprar un desayuno más formal en comparación con las otras escuelas ubicadas en San Juan Cancuc: empanadas o tacos satisfacen su hambre. Para ir a la secundaria, los estudiantes que viven en la cabecera municipal lo hacen

⁸ El pozol es una bebida tradicional en algunos estados del sureste mexicano. Está hecho a base de maíz nixtamalizado y molido hasta obtener una masa que se bate en agua con las manos.

caminando o en motos que funcionan como taxis. Mientras que los alumnos que provienen de distintas comunidades alejadas lo hacen mediante el transporte público los lunes, alquilan un cuarto entre varios de ellos para quedarse en la semana y regresan a sus lugares de origen los viernes. En cuanto a los padres de familia de estos estudiantes, difieren mucho en sus actividades, pues los que habitan en la cabecera municipal se dedican al comercio, algunos al cultivo del café, otros son transportistas, entre otros oficios. Las mujeres se dedican principalmente a labores del hogar. Los padres de familia de estudiantes que son de comunidades periféricas se dedican principalmente a la agricultura: café, maíz y frijol. Las mujeres, además de colaborar en la agricultura, crían a los niños y realizan quehaceres del hogar.

Por otro lado, en todas las escuelas de la zona escolar 018 los docentes que imparten la asignatura de español son hispanohablantes que proceden de distintos municipios del estado de Chiapas, y solo residen de lunes a viernes en el contexto por motivo de trabajo. Todos los fines de semana viajan a sus lugares de origen o de residencia. A continuación, se esboza brevemente la biografía de cada uno de los cuatro docentes que participan en la investigación:

Profesora Magdalena

Es originaria del municipio de San Fernando, Chiapas y radica ahí. Tiene 40 años de edad. Trabaja actualmente en la Escuela Secundaria Técnica No. 143 ubicada en la comunidad de Chiloljá, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas. Lleva diez años trabajando en la misma escuela, mismos años que lleva como maestra de base, pues ya contaba con cinco años de experiencia de manera interina en otros municipios de la zona Altos. Estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana en la Universidad Autónoma de Chiapas. Ingresa directamente a la docencia mediante examen de oposición. Posteriormente, ya siendo docente de base, estudia la nivelación pedagógica ofertada en el Centro de Actualización del Magisterio

por un año y medio de manera semiescolarizada los fines de semana y periodo vacacional. Últimamente hizo la maestría en docencia en dos años de manera semiescolarizada los fines de semana en el Instituto de Estudios de Posgrado.

Profesora Norma

Es originaria de Jiquipilas, Chiapas y radica actualmente en Tuxtla Gutiérrez. Tiene 48 años de edad. Labora en la Escuela Secundaria Técnica No. 146 que se encuentra en la comunidad de Nichteel, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas. Ha enseñado por cinco años en esta escuela y doce en distintas escuelas ubicadas en el estado. Lleva veintitrés trabajando para la Secretaría de Educación Federalizada. Primero fungió seis años como auxiliar administrativo en distintas escuelas gracias a sus estudios de Secretaria Ejecutiva. Posteriormente, ya en servicio, estudió la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español en la Normal Superior de Chiapas, en su modalidad semiescolarizada los sábados y domingos y periodos vacacionales. Una vez concluido estos estudios hizo el ascenso como docente de español y lleva diecisiete años actualmente.

Profesor Néctar

Es originario de Villaflores, Chiapas, pero radica desde su infancia en Tuxtla Gutiérrez. Tiene 40 años de edad. Da clases en la Escuela Secundaria Técnica No. 77, ubicada en la cabecera municipal de San Juan Cancuc, Chiapas. Tiene catorce años de servicio en la Secretaría de Educación Federalizada. Comenzó atendiendo el área de Trabajo Social por ocho años en distintas escuelas del estado, ya que tiene la licenciatura por la Escuela Superior de Trabajo Social del Estado. Mientras se desempeñaba en esta función hizo la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español en la Normal Superior de Chiapas, en modalidad semiescolarizada los sábados y domingos y periodos vacacionales. Luego de obtener el título

logró el ascenso a docente de español y ya posee una experiencia de cuatro años frente a grupo.

Profesor Raúl

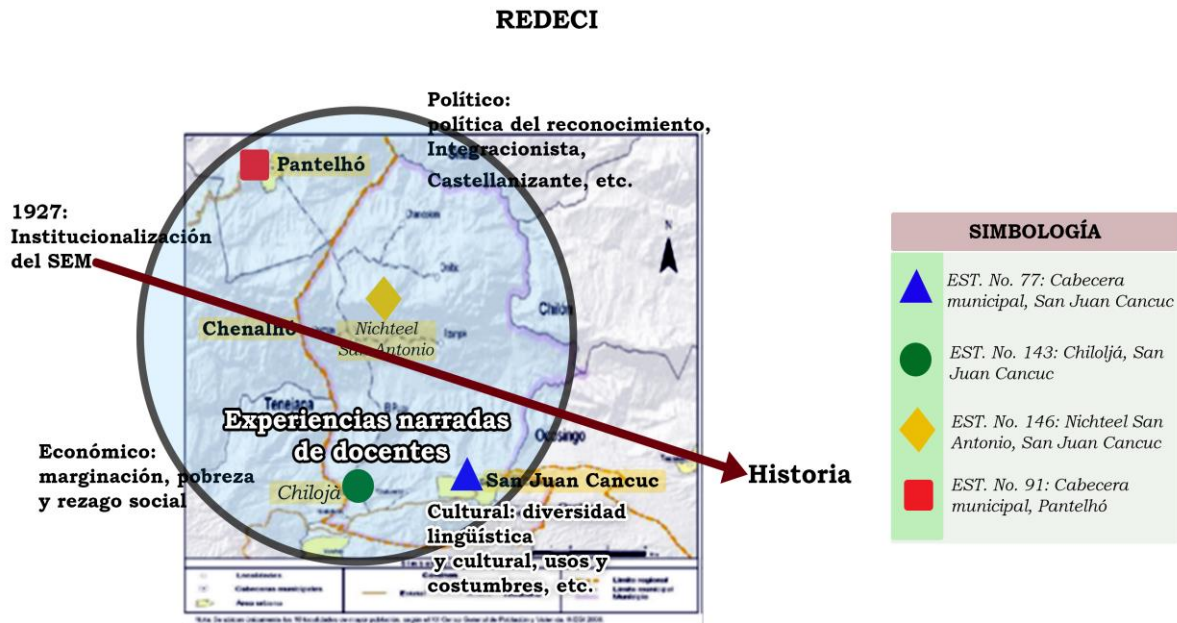
Es originario de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tiene 27 años de edad. Enseña en la Escuela Secundaria Técnica No. 91, ubicada en la cabecera municipal de Pantelhó, Chiapas. Ingresó directamente a la docencia y tiene cuatro años de experiencia, de los cuales lleva tres en la escuela actual. Estudió la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español en la Normal Superior de Chiapas, en la modalidad escolarizada. Mientras estudiaba la licenciatura cursó estudios para aprender el idioma inglés en la Universidad Salazar Narváez. Una vez laborando como docente hizo estudios de Maestría en Evaluación Educativa en la Universidad Salazar Narváez en la modalidad semiescolarizada los sábados y domingos. Actualmente se encuentra estudiando el Doctorado en Educación en la misma universidad.

Con todo, la REDECI está constituida por los docentes de español y sus experiencias, pero también por especificidades de la región que la diferencia de otras regiones, incluso ubicadas en el mismo contexto. Al respecto hay que señalar que si bien comparte la base física con otras regiones del contexto indígena, el detalle de las características de los docentes y del lugar, así como las dimensiones que se contemplan, hacen que la REDECI sea diferente. Esto determina también las experiencias y los significados que la constituyen y configuran como tal. Así, en una región caracterizada por la pobreza y marginación y su diversidad lingüística y cultural, los docentes de español viven y significan su experiencia de manera diferenciada, aun cuando estas devienen de una política educativa que plantea un currículum formal homogéneo.

Las espacialidades antes descritas fueron y son constituidas por una dimensión histórica que atraviesa a cada una de estas, tal como se observa más adelante en la figura 4 y se profundiza en los siguientes capítulos.

Figura 4

Espacialidad y dimensiones de la REDECI



Fuente: Elaboración propia con datos de la supervisión (2017), CEIEG (2012) y el Plan de Desarrollo Municipal de San Juan Cancuc y Pantelhó (2011-2012; 2016-2018).

Capítulo 2. Devenir y posibilidades de la educación en México: contexto indígena y español en secundaria

Sin embargo, la cripta asignada a Marx, reverenciada y austera, nunca pudo contener su impacto sobre la historia. Para alguien que presuntamente está muerto, Marx ha encontrado vías para escaparse de su tumba y reaparecer con sorprendente regularidad en el mundo de las ideas.

Peter McLaren

Para contextualizar las reflexiones expuestas en este capítulo, se toma una definición de contexto indígena proveniente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Al respecto, menciona que son “aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” (Diario Oficial de la Federación⁹, 2017a, p. 2). De este modo, la noción de contexto indígena está relacionada con pueblos originarios que en su interior comparten un entramado sociocultural que les asigna rasgos específicos que los diferencia del resto de la población mexicana. Hay que señalar que la población mexicana es mayoritariamente mestiza, y que la lengua más hablada es el español. Lo anterior debido al proceso de colonización en el siglo XV. En este sentido, el artículo 2º de la Constitución mexicana precisa que los pueblos indígenas “son aquellos que descenden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (DOF, 2017a, 2). Por su parte, la Constitución Política del Estado de Chiapas también reconoce la pluralidad lingüística y cultural sustentada en los pueblos indígenas. Todos los párrafos del artículo 7º están orientados al reconocimiento y garantía de los derechos de estos pueblos (Gobierno del Estado de Chiapas, 2014). En

⁹ DOF de aquí en adelante.

este documento el reconocimiento es explícito y se enlistan una serie de grupos indígenas, tales como tsotsiles, tseltales, entre otros.

Ahora bien, luego de precisar hacia dónde se orientan las reflexiones en torno a la educación en general, y en el nivel de secundaria en particular, hay que advertir que en este capítulo se abordan cinco aspectos que ayudan a entender cuáles son los fundamentos y orientaciones de la educación que se imparte actualmente¹⁰. Por otro lado, si bien el devenir de la educación se ha centrado en un fundamento económico-progresista que subsume parcial o enteramente la diversidad lingüística y cultural, la perspectiva crítica plantea una pedagogía para la emancipación y el cambio, cuyo principal agente es el propio profesorado. El primer apartado es una base para entender la educación actual, que es más bien una postergación de los fundamentos que la originaron desde la creación del SEM, tal como puede entreverse en el segundo apartado. En el tercer y cuarto apartado se revisan aspectos curriculares que se implementan en el nivel de secundaria en el contexto indígena, así como la ruptura en la continuidad de un modelo bilingüe en los niveles previos. Se exponen también, temas relacionados con la política educativa y lingüística implementados en el contexto indígena. Desde una visión dialéctica de la educación, el apartado de pedagogía crítica cierra este capítulo. Desde este apartado se discuten dos posibilidades de la educación: como reproducción o emancipación.

¹⁰ Aunque ya existe un nuevo planteamiento en materia educativa por parte del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, denominada Nueva Escuela Mexicana, en este ciclo escolar 2019-2020 solo se dieron a conocer algunos detalles mediante un taller de capacitación. Los primeros materiales están más orientados a exponer los cambios con respecto del artículo 3ro. Constitucional y de los modelos anteriores, específicamente el Nuevo Modelo Educativo del gobierno anterior de Enrique Peña Nieto. A pesar de esto, llama la atención que la Nueva Escuela Mexicana retome aspectos del Plan de Estudios 2011 e incluso del Nuevo Modelo Educativo. Al respecto puede consultarse <https://educaciónbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>.

2.1. Capital humano y educación

Los factores clásicos de producción son el capital, el trabajo y la tierra, siendo estos usados por una persona o empresa para producir bienes y servicios para buscar satisfacer las necesidades humanas. De la combinación y eficiencia de estos factores, así como de las condiciones de mercado, se derivan rentas, salarios y ganancias. El capital no se refiere específicamente al dinero sino a todos los insumos que se han acumulado en el tiempo para constituirse en bienes y servicios. Por su parte, el trabajo se refiere a la capacidad física y mental que poseen los seres humanos para producir bienes y servicios. Por último, la tierra es el espacio físico que se utiliza para asentarse y generar la producción, y está constituida por los recursos naturales circundantes. Hay que precisar que antes del siglo XIX la economía se basaba en el sector primario, es decir, en la explotación de la tierra y sus recursos.

El capital físico, capital humano y financiero constituyen las tres formas de capital. Básicamente, el capital físico lo constituyen las maquinarias e instalaciones (fijos) y consumibles y materias primas (circulante). El capital humano lo conforman las personas y sus capacidades para insertarse en la producción. Finalmente, el capital financiero es el dinero circulante. No es la intención en este apartado adentrarse en la teoría marxista del capital, pero dos aspectos sobresalientes y que se retomarán a lo largo de este trabajo son el valor de uso y valor de cambio de la producción. Se entiende por valor de uso la utilidad directa, en términos de atender una necesidad biológica, física o espiritual, esto es, valor para satisfacerla. Por otro lado, el valor de cambio se refiere al valor del objeto para el mercado en términos monetarios. En otras palabras, el valor de uso está orientado a la resolución de una necesidad inmediata y directa de los hombres, en tanto que el valor de cambio tiene que ver con la resolución indirecta de la necesidad donde el intercambio está mediado por el capital financiero.

Ahora bien, el valor de la fuerza de trabajo fue ampliamente abordado por Adam Smith en 1776. Su libro es un tratado sobre el proceso de la acumulación de la riqueza y de él retoman los neoclásicos para elaborar la teoría del capital humano y su función en la economía para el crecimiento económico de las naciones. Comparando al hombre con una máquina,

la tarea que él aprende a ejecutar hay que esperar le devuelva, por encima de los salarios usuales del trabajo ordinario, los gastos completos de su educación y, por lo menos, los beneficios corrientes correspondientes a un capital de esa cuantía. (Smith, 1958, p. 99)

Los salarios entonces, se asignan en función del costo del aprendizaje y del tipo de oficio. De esta forma, los empleos más remunerados demandan mayor preparación del ocupante. Es decir, “se consideró la calificación de la fuerza de trabajo como un factor importante para la nación” (Cardona Acevedo *et al.*, 2007, p. 8). Para Smith (1958), los oficios como la pesca o la caza no requerían un ocupante calificado, por lo que estos eran mal remunerados. El auge de la Revolución Industrial también apuntala este planteamiento, pues explica por qué los salarios de los trabajadores industriales eran más altos que los oficios del campo. Desde esta perspectiva podrían explicarse algunas orientaciones de la educación en México desde la creación de la SEP en 1921 hasta 1980. Con menos énfasis en el periodo vasconcelista y cardenista, se puede hablar de un periodo liberal de sesenta años que permea la educación mexicana.

Si bien Smith y los clásicos basaron su teoría económica en esos tres factores de la producción, no fue sino hasta 1960 cuando se enfatiza en la importancia del capital inmaterial sobre el material, esto es, el conocimiento y experiencia acumulada de los hombres. Se empieza a proponer una teoría capaz de explicar la relación crecimiento económico-capital humano. Para ello se proponen dos variables: educación y experiencia. Así,

la educación es un eje fundamental del desarrollo económico de una sociedad. Sobre ella recae en gran medida la posibilidad de que los países logren incrementar sus índices de innovación, productividad y

crecimiento económico, permitiéndoles disminuir los niveles de pobreza e inequidad. (Briseño Mosquera, 2011, p. 47)

Por su parte, “la experiencia es considerada como elemento esencial de formación para ser competitivo dentro de la industria” (Cardona Acevedo *et al.*, 2007, p. 6). Desde una perspectiva económica, la educación y la capacitación para el trabajo se convierten en la fuente de formación de capital humano para detonar el crecimiento económico de las naciones, además de externalidades no pecuniarias. Esto último son beneficios no monetarios como salud, bienestar social, longevidad, entre otros, lo cual constituye una variable difícil de medir y ha suscitado severas críticas.

Siguiendo las ideas de Smith, Shultz y Becker estudiaron la relación capital humano-crecimiento económico en diversos países que más tarde derivaron en acciones educativas. Pronunciado en 1960 en la American Economic Association, uno de los nuevos planteamientos aseguraba que “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar” (Shultz, citado en Cardona Acevedo *et al.*, 2007, p. 9). Se establecía entonces la relación costo-beneficio, pues la inversión en la formación de capital humano traería consigo beneficios sociales y calidad de vida. De esta forma, Shultz afirmó que los factores clásicos de la producción quedaban supeditados al capital humano, ya que

el mejoramiento de la calidad de la población, los adelantos en el conocimiento y el mejoramiento de habilidades; a su vez determinó el capital humano como aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo, también planteó que los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo. (Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza, 2016, p. 654)

Así, quedaba establecido que “el desarrollo de una nación se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población” (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 275). En el mismo sentido, se conjugan diferentes actores e instituciones sociales para detonar

el desarrollo económico y social, como son trabajadores, empleadores, sistema educativo y capital humano.

La teoría del capital humano en la educación mercantiliza el conocimiento de los seres humanos y genera el individualismo mediante la competitividad. La motivación del estudiantado es la credencialización que lo acredita no solo como especializado en un área específica, sino la aspiración de escalar socialmente (Pérez Rocha, 2018). Es al mismo tiempo un derecho humano e insumo necesario para el desarrollo económico y social. De este modo,

en la primera fase de la teoría del capital humano, a la preeminencia de un ideal que concebía la educación como herramienta esencial para propiciar el desarrollo y el progreso material, se le sumó otro significado: la educación favorecía la movilidad social intergeneracional. Al entenderla como un estatus a alcanzar –tanto en lo referido a la adquisición de niveles más complejos de conocimiento, como a posiciones más elevadas en la estructura ocupacional y social, dicha valoración se afianzó sobre el aspecto cuantitativo de la educación. (Aronson, 2007, p. 16)

La inversión en capital humano es directamente proporcional con un *stock* de conocimientos y habilidades que diferencian a unos de otros. Un factor determinante en esta relación es la desigualdad social de quienes invierten. El capital humano será mayor si se le invierte mayores recursos en la formación, por lo que personas con menos bienes no podrían obtener altos índices de capital. Por este motivo la competencia se vuelve injusta en países como México, pues a pesar de que el Estado invierte en educación pública, la desigualdad social desequilibra el capital humano. En otras palabras, los estudiantes con mayores recursos económicos que van a escuelas públicas de alguna manera complementan esa educación, bien sea mediante cursos extra o adquiriendo material complementario de algún tipo. Mientras que los otros, de bajos recursos económicos, tienen que formarse solo con los cursos ordinarios de la escuela pública. Esta desigualdad en la formación de capital humano es más aguda si se considera el contexto de los

estudiantes, así como la diversidad lingüística y cultural frente a un contexto “nacional hispanohablante” y una educación castellanizante.

Sin embargo, desde la perspectiva económica se afirma que “la pobreza de las naciones se debe a que no ha existido una adecuada inversión en capital humano” (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 282). Es por eso que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomienda invertir recursos en capital humano en los países miembros y de América Latina con la finalidad de mejorar su economía y prosperidad social. Asimismo, reconoce que el conocimiento y las habilidades constituidas en capital humano son en esencia determinantes para el éxito de las naciones. Por tanto, se puede decir que la orientación educativa en el México de la década de 1990 hasta la actualidad, sienta sus bases en la teoría del capital humano. En esa década México entra a formar parte de los países agremiados por la OCDE como recompensa por haber firmado el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Blanco, 2010). Dicha membresía ha acarreado muchos problemas de diversa índole, pues México se encuentra en franca diferencia social, cultural y económica, frente a potencias como Estados Unidos de América o Francia, por citar dos países miembros. Sin embargo, la recomendación fue atendida y afianzada en políticas educativas y laborales. En México, por ejemplo, un estudio encuentra que

los beneficios salariales de vivir en un estado con mayor proporción de trabajadores con estudios de nivel superior son siempre positivos y estadísticamente significativos y mayores que los rendimientos privados de la educación y que los beneficios externos obtenidos del incremento en la educación promedio. (Villareal Peralta, 2016, pp. 781-782).

Desde este punto de vista, los resultados del estudio referenciado muestran la relación positiva entre inversión en capital humano y salarios, pero no da cuenta de las externalidades no pecuniarias. De ahí que se diga que algunas variables “permiten medir solo la cantidad más no la calidad de la educación, lo cual podría generar dificultades al momento de realizar comparaciones internacionales entre países” (Pérez-Fuentes y Castillo-

Loaiza, 2016, p. 653). Sin embargo, se vuelve necesario para los organismos internacionales y los países evaluar las externalidades de la educación, ya que estos invierten recursos para subsidiarla y esperan que esa inversión sea eficiente y redituable (Villareal Peralta, 2016). No existe certeza, al menos para algunos países como México, en la medición costo-beneficio del capital humano. Si bien la variable más importante es el rendimiento económico individual y nacional, este no refleja aspectos cualitativos como el valor de uso que suele ser distinto en cada contexto. De ahí que crecimiento económico y desarrollo no sean consecuencia de la inversión educativa, al menos no de forma generalizada como algunas veces muestran las estadísticas. Crecimiento económico no es lo mismo ni se materializa en desarrollo, pues “el crecimiento económico se evidencia en un aumento de la riqueza, mientras que el desarrollo implica diversos aspectos sociales, políticos, culturales y psicológicos” (Briseño Mosquera, 2011, p. 50).

Ahora bien, desde una perspectiva durkheimiana,

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado. (Durkheim, 2009, p. 47)

La importancia de retomar este concepto de educación es porque suscita un acto de socialización. Quien socializa es el Estado y esos distintos estados que suscita en los estudiantes estarán orientados al medio social destinado. Hacia allá se orienta el proceso de socialización que es la educación, a su entorno político. La sociedad política la componen principalmente los ciudadanos, las instituciones y las leyes. El poder supremo lo tiene la nación. No es la intención en este apartado profundizar sobre los tipos de soberanía, pero sí hay que decir que la soberanía nacional viene de la democracia, en el que los miembros del pueblo designan a sus gobernantes. Embestidos por el poder que les confieren los ciudadanos, los gobernantes asumen la responsabilidad política de la nación, de tal manera que toman

decisiones para orientar políticas públicas y concretar acuerdos y planes nacionales e internacionales. Aquí se diluye un tanto la soberanía de una nación, pues muchas políticas públicas se basan en recomendaciones internacionales, específicamente de los países con mayor poderío económico.

En este sentido, el concepto durkheimiano ofrece la acción y orientación de un proceso social. La función de la educación es socializar mediante la acción de los que anteceden para que los nuevos ciudadanos se inserten en una sociedad configurada políticamente. Dicha acción es orientada, al menos en el caso de México, desde políticas internacionales que buscan detonar el crecimiento económico en detrimento del bienestar social. Como ya se dijo anteriormente, hasta antes de 1990 la educación en México se orientaba con base en políticas liberales que ponderaban al hombre educado como propulsor del crecimiento económico. Después de ese año, comienzan a reflejarse más claramente las políticas derivadas de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (BM) (Arnaut y Giorguli, 2010). Hay que recordar que el sexenio de Salinas de Gortari hereda una deuda de dos sexenios anteriores (Tanck de Estrada, 2010), lo que colocaba un escenario propicio a Estados Unidos de América y a organismos internacionales para aplicar políticas que condicionaban al país. Así, por ejemplo, se recomienda que

la inversión en educación primaria obtiene una mayor utilidad que la educación superior, debido a que los niños no participan en el proceso productivo, por tanto, no están privándose de un salario por dedicarse a estudiar, es por ello, que los organismos internacionales han recomendado invertir en este nivel educativo, además, la tasa de retorno de la inversión es más rápida que en el nivel superior. (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 297)

En términos de costo-beneficio, la inversión a corto plazo es menos si se considera que muchos estudiantes ya no continúan sus estudios, de tal forma que se insertan al campo laboral. Además, los estudiantes menores

de doce años no son económicamente activos, por lo que una forma de ocuparlos (socializarlos) es la escuela.

La educación secundaria en este mismo sexenio pasó a la obligatoriedad, al responder un tanto a la recomendación de elevar el grado de escolaridad, pues los indicadores internacionales evidenciaban un fuerte rezago en este nivel. Además, tiene que ver con la inversión a corto plazo, pues la educación básica hasta ahora tiene una duración de seis años, después de lo cual los estudiantes ya pueden insertarse en algún tipo de trabajo. Contemplar la enseñanza técnica en secundaria tiene que ver con esto mismo, ya que a la par de su proceso formativo aprenden y desarrollan un oficio que los puede colocar en algún sector laboral. Estas acciones y decisiones en el ámbito educativo son orientadas por organismo internacionales justificadas desde la teoría del capital humano. Sin embargo, el reto para el sistema educativo es “superar la visión económico-administrativa y de incorporar una perspectiva social más amplia, ciudadana y participativa” (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 30).

La relación costo-beneficio en la formación de capital humano como fuerza impulsora del crecimiento económico lleva a tomar decisiones y a orientarlas a ciertos sectores de la sociedad. Es por eso que en tiempos pasados la educación se orientó a la industrialización o al campo. Por otro lado, también se orienta a cierto tipo de capital humano que responda a ciertas necesidades del sector empresarial. Generalmente estas se encuentran en contextos urbanos, de tal manera que se vuelven el centro de atracción del capital en formación. Determinan también modelos de formación y dictan las acciones que se ejercen en los estudiantes, al tiempo configuran los deseos y anhelos de la sociedad. En el otro extremo están las periferias, los contextos aledaños, dispersos, que carecen de servicios básicos y vías de comunicación. Por tanto,

la gestión es aún más compleja porque debe tener en cuenta la diversidad y desigualdad de los estudiantes y, sobre todo, las difíciles condiciones de aquellos que provienen de los estratos de menores

ingresos que son atendidos por las escuelas públicas. (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 31)

Por otra parte, una década antes de terminar el siglo XX empieza a tomar forma la teoría del capital humano en el ámbito educativo mexicano. Sin embargo, es hasta la entrada del nuevo siglo que comienza a cobrar auge el modelo por competencias debido a recomendaciones de la OCDE y la UNESCO mediante el documento denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). Dicho documento contempla “la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo” (Pérez Gómez, 2007, p. 10). Con todo

de interés para el proyecto DeSeCo es la cuestión de qué conocimiento, destrezas, competencias y atributos constituyen el capital humano. Mientras se afirma que el capital humano es importante para la productividad económica individual y general y, más aún, que las materias curriculares tradicionales no son adecuadas para delinear las características que constituyen el capital humano, el proyecto deja el tópico de especificar el conocimiento, las destrezas, competencias y atributos inherentes al capital humano para que sea investigado en el futuro. (Hersh Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999, p. 37)

Se reafirma la importancia de la inversión en capital humano para detonar el crecimiento económico, al mismo tiempo se indica a través del informe recomendatorio que los contenidos educativos en los países miembros no son los adecuados para formar el *stock* de capital que requiere la nueva realidad. De modo que

las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad apta para enfrentar la “incertidumbre”. Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias laborales necesarias para hacer funcionar economías de baja productividad y externamente poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global. (Aronson, 2007, pp. 14-15)

La educación entonces ya no se centra solamente en la instrumentalización y calificación de los estudiantes, sino en la formación para la vida y el

trabajo, además de un fuerte énfasis en la resolución de problemas, cuyo fondo supone un conjunto de disposiciones intelectuales y éticos para tomar decisiones en una realidad compleja y abierta (Arnaut y Giorguli, 2010). Dicho de otra manera,

se debe estimular el desarrollo de ciertas competencias en el alumnado que les capacite para responsabilizarse y liderar la planificación de su proyecto profesional y de vida, es decir, para afrontar cualquier situación que implique un cambio o transformación en su trayectoria vital, ya sea en el contexto académico, profesional o puramente personal. (García Correa, 2014, p. 59)

En efecto, el modelo por competencias es una forma de materializar la teoría del capital humano, pero esta vez “la responsabilidad por la formación pasa de las instituciones a las personas” (Tobón, 2007, p. 99). No podría entenderse el modelo por competencias sin el complejo e inmenso sistema global económico que abre el conocimiento y el mercado de todos los países del mundo. En palabras de Bauman (2012, p. 15), “todas las sociedades se encuentran completa y verdaderamente abiertas de par en par, desde el punto de vista material e intelectual”. Se dice entonces que

la vieja lógica del mercado afianza el viejo concepto de capital humano y justifica el imperativo de reemplazar la educación en el marco de las nuevas demandas sociales que se basan en el desarrollo de las tecnologías de la información, las cuales modifican el modelo laboral imperante. (Juárez y Mejía, 2017, p. 143)

Lo anterior se explica en parte porque el capital humano requería adaptarse a la nueva dinámica de la realidad. En este nuevo escenario global, las industrias, las empresas y el mercado tuvieron que adaptarse y adaptar sus recursos humanos para producir más a menor costo. Tuvieron que migrar a contextos (incluyendo el virtual) donde pudieran obtener mayor rendimiento. Los Estados por su parte, tuvieron que ejercer su acción y orientar su economía y fuerza de trabajo en esta dirección. Desde este punto de vista, la educación se halla sustentada de tal manera que responda a la globalización de los mercados y del conocimiento. Por ello, la enseñanza y el aprendizaje debe centrarse no solamente en el aula, sino en el contexto

laboral y cotidiano para potenciar habilidades, destrezas, actitudes y valores orientados a tomar decisiones (Hersh Salganik *et al*, 1999; Tobón, 2007; García Correa, 2014).

Pueden verse claramente tres momentos de la teoría de capital humano. Una situada en las teorías clásicas económicas con Adam Smith, otra desde los neoclásicos con Shultz y Becker, y más recientemente en la era del capitalismo radicalizado o globalización. Por tanto, sobresalen dos modelos capitalistas que orientan la educación desde organismos internacionales, como el BM, la OCDE, entre otros. Desde una perspectiva económica es fundamental el capital humano como factor de producción y crecimiento económico, sin embargo en el primer capitalismo la fuerza laboral y su valor se miden en términos de valor de cambio. Es decir, la instrumentalización y la acumulación de capital humano es determinante en el mercado laboral, de tal manera que se materializa en mayor salario y estatus social. En tanto que en el segundo capitalismo, las competencias generalizan la instrumentalización y están orientadas a forjar la propia inserción en el mercado (Aronson, 2007). En otras palabras, la realidad es tan compleja y cambiante que la instrumentalización queda superada por esta. Se vuelve importante entonces, formar habilidades y destrezas para que el estudiantado suscite y genere su propio capital humano que le permita insertarse en el mundo laboral.

2.2. Orientaciones de la educación básica en México

Según la Ley General de Educación vigente (LGE¹¹), el sistema educativo mexicano está constituido, entre otros componentes, por los educandos y educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, las instituciones de los particulares con autorización y reconocimiento de validez oficial y las instituciones de

¹¹ De aquí en adelante LGE.

educación superior que la ley les otorga autonomía (DOF, 1993). También está compuesta por distintos niveles educativo, tales como inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (en sus distintas modalidades), superior (licenciatura y postgrado). El sistema ofrece también educación especial, capacitación para el trabajo, educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria) y de educación indígena (preescolar y primaria).

La historia de la educación en México presenta una serie de capítulos desarticulados para abatir el rezago social y promover la tan anhelada prosperidad. Si bien el artículo 3° Constitucional lo fundamenta como derecho de todo mexicano, este ha sido objeto de diversas modificaciones a lo largo de los periodos en que ha sido gobernado el país. Las diversas concepciones de la educación en México han sido plasmadas en este artículo, y las orientaciones muchas veces dependen del contexto mundial y del contexto histórico en que se ubique el sexenio del gobernante en turno. Latapí Sarre (1998) distingue cinco proyectos educativos sobrepuestos, cuya configuración implícita le da forma e identidad: vasconcelista (1921), socialista (1934-1946), tecnológico orientado a la industrialización (1928), “la escuela de unidad nacional” (1943-1958), y el modernizador (hasta finales del siglo XX). Algunos proyectos se interrumpen antes de consolidarse, otros se retoman y se fusionan, de tal manera que aun en la actualidad pueden distinguirse elementos de los primeros modelos (Arnaut y Giorguli, 2010).

Así, encontramos que en sus inicios el sistema educativo posrevolucionario se centraba en el laicismo y limitaba la injerencia de la Iglesia Católica. Luego, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, José Vasconcelos le da forma al sistema educativo mexicano al fundar instituciones escolares y sostenerlas, además de legislarlas (Latapí Sarre, 1998; Tanck de Estada, 2010; Avendaño Enciso, Hernández y Vázquez, 2013). Bajo el lema de alfabetizar a todo ser humano, emprendió una labor apostólica en todos los rincones del México rural, pues

el 75% de los habitantes del país vivían alejados de la escuela. Así, “la educación escolar debía moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional” (Tanck de Estrada, 2010, p. 163). Este ideal de hombre halló poca aceptación principalmente entre la gente del campo, pues negaba la diferencia y ponderaba un modelo cultural castellanizante como vía “civilizadora” e integracionista (Latapí Sarre, 1998). De hecho, se creó el departamento de Cultura Indígena que tenía como encargo preparar a los indígenas para que ingresaran a la escuela (Tanck de Estrada, 2010; Martínez Buenabad, 2015). Como consecuencia muchos docentes tuvieron que adaptarse a las dinámicas sociales de las comunidades donde se instalaban las escuelas, pues no solo era una cuestión de idioma sino de prácticas y significados culturales.

En la administración de Plutarco Elías Calles (1924-1928), la educación fue concebida como “el pilar de un programa económico nacionalista y de desarrollo rural” (Tanck de Estrada, 2010, p. 165). Persistió la idea civilizadora y promovió la educación técnica. Se abandonaron los clásicos de la literatura y muchos muralistas fueron despedidos para darle entrada a la Escuela de Acción de John Dewey. Escuela y trabajo fue el binomio ideal de la pedagogía en el sexenio callista (Tanck de Estrada, 2010). Para dicha tarea no se contaba con los recursos humanos formados y menos aún para las áreas rurales. Solo el 8% de los maestros había sido formado en la escuela Normal, mientras que el resto únicamente tenía estudios de primaria (Tanck de Estrada, 2010). Por su parte, el Departamento de Cultura Indígena fue sustituido por el Departamento de Escuelas Rurales e incorporación del Indígena. La misión de este departamento era “crear una misma civilización del mosaico cultural que era México” (Tanck de Estrada, 2010, p. 171). Los maestros, por su parte, emprendieron esta misión imponiendo el español y prohibiendo las lenguas locales. La Casa del Estudiante Indígena fue una estrategia no solo de formación docente y a la vez, el medio para castellanizar a los indígenas.

Para la década de 1930, “el promedio de analfabetismo alcanzaba 66% y en estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, más de 80%” (Tanck de Estrada, 2010, p. 175). Llama la atención que estos estados hoy en día se ubiquen en los últimos lugares de rezago educativo. Por eso al inicio se decía que la historia de la educación es una historia desarticulada que nos muestra ese afán tan cambiante y que aún no se consigue. Durante este periodo se federalizó gran parte de la educación impartida por los distintos estados, principalmente en el nivel de primarias. Por otro lado, la experiencia anterior mostraba la inviabilidad del proyecto educativo en los contextos indígenas, por lo que se creó el Departamento de Asunto Indígenas auspiciado por el presidente Lázaro Cárdenas; “su principal objetivo, planteado por un grupo de intelectuales mestizos cercanos al nuevo régimen político y por el propio presidente en sus giras por la República Mexicana, era la integración de los indígenas a la nación mexicana o la mexicanización del indio” (París Pombo, 2007, p. 1).

Al tener como marco histórico mundial la caída de la Bolsa de Valores de Wall Street, se aprueba la reforma del artículo 3° Constitucional y pasa del énfasis en la laicidad a una orientación socialista (Latapí Sarre, 1998). No es que el componente laicidad quedara excluido de dicho artículo, sino se precisó que el tipo de educación impartida por el Estado sería socialista. El aspecto socialista causó revuelo, pues el concepto socialista fue interpretado indistintamente como equidad o sociedad sin clases. Por su parte, los planes y programas fueron orientados a la construcción de una sociedad justa y equitativa (Tanck de Estrada, 2010). Bajo el modelo de la Unión Soviética, se buscaba fomentar la racionalidad para explicar la naturaleza y los fenómenos sociales y disipar las creencias (Latapí Sarre, 1998). El gobierno cardenista (1934-1940) fue el impulsor de una educación socialista que tenía como propósito el cambio social. Enarbolando este propósito, muchos maestros se convirtieron en líderes de las clases populares y campesinas para apoyar algunas reformas del presidente, como la agraria y la petrolera. A finales del sexenio cardenista tuvo lugar el

Congreso Indigenista de Pátzcuaro que reunió a indígenas de muchos países de América Latina. Aunque “el aspecto económico del problema desplazó al cultural” (Tanck de Estrada, 2010, p. 185), el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural fue un logro.

En el marco de la Segunda Guerra Mundial, Manuel Ávila Camacho (1940-1946) aprovecha la ocasión para el cambio ideológico y la búsqueda de la modernidad mediante el crecimiento económico. Eliminar el contenido socialista-izquierdista y la reconciliación con la Iglesia Católica constituyó la escuela del amor y la unidad social:

una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país, en la que el individuo, y ya no la colectividad, se convierte en el centro de atención. (Tanck de Estrada, 2010, p. 190)

Si bien no se reformó el artículo 3º, el concepto socialista fue interpretado y promovido en la educación como un medio para la convivencia de los mexicanos, y erradicando la idea de transformación mediante la lucha de clases (Latapí Sarre, 1998). La educación en el periodo de Ávila Camacho fue orientada al desarrollo económico al tomar como base la industrialización. Por tanto, de tener la atención en la clase obrera y campesina durante el periodo cardenista, se orientó a lo urbano solamente. Por su parte, la federalización de la educación avanzaba gracias a que los docentes en los estados la impulsaban, pues representaba mejores condiciones laborales y salariales.

Otro aspecto que no es distinto del actual es la inequidad en que operaba el sistema educativo mexicano. Durante este periodo referido, los contextos rurales eran los más desfavorecidos no solo en infraestructura sino en la figura del maestro. Las escuelas de áreas urbanas eran ocupadas por docentes con más escolaridad, mientras que en las rurales enseñaban profesores con primaria. La dinámica social en los contextos rurales también representaba adversidades para los docentes, pues los estudiantes se ausentaban por periodos de tiempo en los que ayudaban a sus padres en

la agricultura y otras prácticas locales. En otras palabras, el contexto en que más recursos se daban era el urbano y no el rural que más lo necesitaba. El rumbo cambió un tanto con la designación de Jaime Torres Bodet como secretario de la SEP, quien fue amigo y colaborador de Vasconcelos. Con el 55% de analfabetas en todo el país, reemprendió la campaña alfabetizadora y logró organizar a docentes para esta labor (Hernández Amador, 2009). Otro dato que no es distinto del actual y que también puede interpretarse a la luz de la inequidad es que en Guerrero, Oaxaca y Chiapas el porcentaje de analfabetismo era de 80%, en tanto que en Nuevo León y Tamaulipas era de 30%. Para equilibrar la situación se comenzaron a elaborar las cartillas bilingües para atender especialmente a grupos indígenas, pero la mayor parte de la responsabilidad cayó en los maestros, por lo que la “pobreza, marginación, monolingüismo, incomunicación, migración temporal eran elementos difíciles de superar” ((Tanck de Estrada, 2010, p. 198).

En 1946 se reforma nuevamente el artículo 3º y se sustituye el concepto socialista por el espíritu democrático y nacionalista. En el mismo año asume el cargo Miguel Alemán (1946-1962), quien además de continuar con la política derechista, promovió una mexicanidad homogénea sin tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la nación. “La consigna ahora era adecuar la educación a las necesidades industriales del país. Urgía contar con técnicos preparados” (Tanck de Estrada, 2010, p. 200). El crecimiento demográfico de ese año y los subsecuentes allanó el camino y la disminución de recursos destinados al rubro educativo se hizo notar. Para ese entonces, la SEP ya tenía a su cargo gran parte de las escuelas de los estados.

Torres Bodet continúa como secretario de la SEP en el periodo de Adolfo López Mateos (1958-1964). Se realizan cambios sustanciales al Plan de Estudios, agrupando las asignaturas en áreas de conocimiento. La fuerte demanda educativa derivada del crecimiento demográfico hizo que se contrataran a docentes sin preparación (Tanck de Estrada, 2010; Martínez

Buenabad, 2015)). En este sexenio también, el secretario de educación propuso la publicación y distribución de libros de texto gratuitos para promover la cultura uniforme y la integración nacional.

El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) promovió la Escuela de la Acción de 1920 del periodo callista, pero más centrada en la urbe, por lo que el abandono del campo significó migración a las grandes ciudades. Además, se perseguía una educación que fomentara una sociedad homogénea, en tanto que la diversidad lingüística y cultural era “entendida como barrera para el desarrollo, no lograba superarse: la escuela no había podido desterrar las lenguas autóctonas como tampoco castellanizar al indígena” (Tanck de Estrada, 2010, p. 211). El Departamento de Asuntos Indígenas fue sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, limitándose a atender temas estrictamente educativos, pero con una orientación integracionista y castellanizante. Desde esta perspectiva,

el modelo integracionista veía las lenguas, cultura y formas de vida indígena como rémoras primitivas y sin ningún valor. Desde esta perspectiva, los indígenas sólo podrían salvarse mediante su integración —otra de las formas de la muerte— a la civilización y a una patria mestiza y moderna, mediante su castellanización e inscripción a la educación formal del resto de los mexicanos. (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 25)

Sin embargo, siguiendo los principios del Congreso de Pátzcuaro, Alfonso Caso y un grupo de antropólogos fundan el Instituto Nacional Indigenista (INI) para impulsar los derechos indígenas, dando como resultado que la educación bilingüe se oficializara. Se creó entonces el Servicio Nacional de Promotores Indígenas para que la SEP capacitara y acreditara a maestros bilingües para castellanizar a la población indígena.

Ya en el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) se promovió la descentralización del sistema educativo y se promulgó una ley de educación derivada del artículo 3°. Esta ley “consideró a la educación como un proceso permanente con dos objetivos sociales: transformar la economía y la sociedad para modernizar las mentalidades y promover un orden justo que

distribuya las oportunidades equitativamente” (Tanck de Estrada, 2010, p. 221). Para abatir el analfabetismo se creó el Centro de Educación Básica para Adultos (después INEA) y se editaron libros en lenguas indígenas.

En 1976, López Portillo impulsa el Plan Nacional de Educación. El punto más sobresaliente y rescatable para los fines de este apartado fue el concerniente al aseguramiento de la educación, castellanización y educación bilingüe para poblaciones indígenas (Tanck de Estrada, 2010; Martínez Buenabad, 2015). Se alcanzó una cobertura de 86% en educación primaria con una eficiencia terminal del 50% (Tanck de Estrada, 2010). Se incrementó el gasto educativo de 2.9% al 5.2% del PIB. Empecinado en el desarrollismo, López Portillo invirtió en educación, pero la devaluación en el precio del petróleo lo obligó a multiplicar la deuda exterior.

Ya en el marco de la devaluación, inflación y endeudamiento producto del sexenio anterior, Miguel de la Madrid (1982-1988) raciona el gasto público y convencido de que “la simple alfabetización no mejoraba la vida de los individuos llevó a articular la enseñanza con otros aspectos de la educación, centrándola en problemas concretos y, en zonas indígenas, con una enseñanza bilingüe” (Tanck de Estrada, 2010, p. 227). Se promueve entonces la lectura y escritura en lengua indígena como base para castellanizar (Martínez Buenabad, 2015). En tanto, si bien se había logrado aumentar el presupuesto en educación, en este sexenio se redujo a 2.8% del PIB. La crisis causó efectos en cobertura e infraestructura, y de la Madrid tuvo que abrir el mercado externo provocando una acelerada competitividad que provocó que muchas empresas mexicanas colapsaran.

Vendría luego Salinas de Gortari (1988-1994) con una política neoliberal que “consideraba la educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional, perfeccionar la democracia y modernizar el país, en un marco de desestatización de la economía” (Tanck de Estrada, 2010, p. 231). Se vendieron empresas estatales y se implementó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Latapí Sarre, 1998). Para ese entonces el Banco Mundial, debido al incremento de la deuda externa, ya

emitía recomendaciones puntuales para asegurar al menos el pago de intereses (Arnaut y Giorguli, 2010). Una de las recomendaciones fue atender la educación básica, ya que según sus datos, había más de 20 millones de mexicanos sin haber terminado la primaria, y en algunas zonas indígenas 100% de analfabetismo. Otro de los objetivos derivados de la recomendación fue elevar el nivel de estudio, motivo por el cual se incluye el nivel de secundaria dentro de la educación básica como obligatoria. 1992 fue el año en que se establecieron tres lineamientos en la política educativa: “la profesionalización y evaluación de los profesores e instituciones educativas, la reorganización del sistema y la reformulación de los planes y contenidos de los materiales educativos” (Amador Hernández, 2009, p. 2). Se avanza entonces en tres aspectos fundamentales de la educación y que lo definen actualmente: el papel del docente, la definición de los contenidos de los planes y programas, y las evaluaciones externas (Latapí Sarre, 1998). En cuanto al Plan de Estudios se enfatizó en la capacidad de comunicación y la resolución de problemas globales. También se avanzó en la descentralización de la educación para que la educación básica fuera administrada por los estados, no así la configuración y asignación de planes y programas de estudio. Aunque se aumentó a 6% del PIB, “100 000 comunidades carecían de servicios educativos que a pesar de la educación básica obligatoria, fueron víctimas de la desigualdad tradicional, la deserción y la baja eficiencia del sistema en el sureste” (Tanck de Estrada, 2010, p. 233).

El sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) dio seguimiento al sexenio anterior y redujo el presupuesto el rubro educativo a 4.2% del PIB, con lo cual se logró una cobertura del 80% y el 85% de eficiencia terminal en educación básica. Se establece el programa de becas a niños vulnerables de primaria y secundaria y se extiende la cobertura de libros de texto gratuitos.

El sucesor de Zedillo, Vicente Fox (2000-2006) pone fin a los 70 años de gobierno unipartidista y genera beneplácito entre la sociedad. De formación empresarial, Fox promueve el programa Educación para la Vida

y el Trabajo. Se aboca también a elevar el porcentaje del PIB en materia educativa, ya en el marco de los desfavorables resultados de la evaluación PISA impulsada por la OCDE. Se implementan las escuelas de tiempo completo y la enseñanza del inglés, así como el programa Enciclomedia como recurso para los maestros. Así,

México entra al siglo XXI sin lograr renovar la educación. La simple extensión de sus servicios para enfrentar la creciente demanda no ha mejorado la calidad ni ha vencido el rezago (...) el empeño sexenal por imponer su sello a la educación ha contribuido también a privar al sistema de continuidad. (Tanck de Estrada, 2010, p. 239)

Por último, el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) comienza con un pacto entre diversas instituciones nacionales y el sindicato de maestros para transformar la educación en México. Dicho pacto tuvo por nombre Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y su implementación supuso una transformación para la calidad educativa. Llama la atención la palabra calidad y su procedencia del campo empresarial. Esto provocó desconfianza y oposición en algunos grupos de maestros y fue ampliamente cuestionada. Por su parte, la OCDE (2010) emitía quince recomendaciones para el éxito de las escuelas mexicanas. Fue también el preámbulo de las actuales reformas en México y la entrada al nuevo enfoque de la teoría del capital humano, el modelo por competencias. Con todo,

el sistema educativo ha dado un viraje de acuerdo al modelo neoliberal. Este viraje responde a los lineamientos de la globalización expresados en los acuerdos de la UNESCO (2009), que plantean un modelo educativo de servicios de tipo mercantilista, dejando en manifiesto la reproducción de las desigualdades (sociales entre quienes puede pagar una educación, particularmente de orden privada), ante la exclusión (entre pobreza o el reducido número de matrícula a nivel medio superior y superior). (Avendaño Enciso *et al*, 2013, p. 71)

Aunque existen datos favorables que sostienen que la educación a lo largo de la historia ha ido progresando cuantitativamente, es evidente que en muchos contextos rurales, incluido el indígena, estas nuevas orientaciones neoliberales no han causado un efecto positivo para abatir el rezago social y la marginación que aún persisten (Amador Muñoz y Musitu Ochoa, 2011).

Si bien se dice que “de 1921 a 1992 se lograron avances notables en la cobertura, pues la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis y el índice de analfabetos se redujo de 68% al 12.4% de la población” (Amador Hernández, 2009, p. 7), el mayor porcentaje de rezago educativo actual se encuentra en zonas indígenas.

Llama la atención los porcentajes de estudiantes indígenas que deciden no continuar sus estudios. Al menos en Chiapas, la escolaridad en educación básica (57.2%) disminuye al ingresar a educación media superior (16.4%) a nivel estatal. Para el caso particular del municipio (indígena) de San Juan Cancuc, estas cifras muestran el mismo comportamiento, pues de 62.7% de jóvenes que estudian el nivel básico, solo 9% llegan al siguiente nivel. Lo mismo sucede en el caso del municipio (indígena) de Zinacantán, de 62% que estudia la educación básica, únicamente el 2.7% accede a la educación media superior (INEGI, 2015). Así, “las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos los demás tipos de escuelas: cursos comunitarios, escuelas rurales públicas, escuelas urbanas públicas y escuelas privadas” (Schmelkes, 2013, p. 2).

2.3. Educación secundaria y español como lengua para su enseñanza

La educación básica en México está compuesta por tres niveles educativos, a saber, preescolar, primaria y secundaria. Cada nivel posee una especificidad que lo distingue entre sí, por ejemplo el tipo de financiamiento y/o modalidad. Así, en Chiapas por ejemplo existen jardines de niños, primarias y secundarias financiadas por el Estado, y también por el ramo federal. La modalidad depende del tipo de población en que se ubique la escuela, por lo que puede ser bilingüe o monolingüe. Es preciso decir que aunque ambas modalidades debieran abarcar los tres niveles de la educación básica, solo en los dos primeros se aplica de manera diferenciada. Es decir, mientras que en preescolar y primaria la modalidad se orienta

según el tipo de población, en la educación secundaria se sustenta en un currículum nacional homogéneo.

La educación preescolar y primaria se imparte en su modalidad bilingüe y toma en cuenta, al menos en teoría¹², la lengua que hablan los estudiantes. Por su parte, en el nivel básico de secundaria la educación no se orienta por el enfoque bilingüe, pero sí contempla la diversidad lingüística y cultural como una riqueza que hay que reconocer y respetar (SEP, 2011a; 2011b). En consecuencia, la diversidad lingüística y cultural solo es concebida como aprecio y reconocimiento, tal como se expresa en el Programa de estudios de la asignatura de español: “valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica” (SEP, 2011b, p. 14). Sin embargo, la enseñanza en secundaria es en la lengua española para todos los estudiantes de todo el país. La asignatura de español tiene un peso específico en el currículum de la educación básica en general y en el nivel de secundaria en particular. Con cinco horas a la semana es la asignatura que más horas se le dedica en aula, y junto con la asignatura de matemáticas (con cinco horas también), son el eje transversal durante los tres años de la educación secundaria.

Por su parte, el artículo 2° Constitucional reconoce que México es un país diverso cultural y lingüísticamente, sustentada en sus grupos indígenas. Aunque oficialmente no es considerada lengua nacional, el español por su uso en diversos ámbitos institucionales y sociales se le considera como tal. Esto a pesar de que en su artículo 4° la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indios (LGDLPI) menciona que las lenguas indígenas y el español son lenguas nacionales (DOF, 2003). Sin embargo, la lengua dominante en diversos ámbitos sociales e institucionales

¹² Hamel (1988), Muñoz Cruz (1999), Brumm (2010), Dietz (2012), Schmelkes (2013) y Feltes (2017) refieren que aunque se ha planteado una educación bilingüe en los planes y programas de estudios, esta no se concretizado en la práctica de tal manera que se logre desarrollar la competencia comunicativa en español y la lengua de los estudiantes. Esto en parte debido a los diversos enfoques asumidos y por la formación docente.

en México es el español que lo habla alrededor del 90% de la población total del país (INEGI, 2010).

Además, seis de cada cien personas habla una lengua indígena de las sesenta y nueve que existen a nivel nacional. Las lenguas que más se hablan en el territorio nacional son el náhuatl, maya, mixteco, tseltal y zapoteco. En Chiapas, por ejemplo, 27% de la población habla una lengua indígena (INEGI, 2010). Si bien se encuentran hablantes en todo el territorio chiapaneco, hay zonas específicas cuyos pobladores son en su totalidad hablantes de una lengua indígena. Estas poblaciones se ubican en las regiones Altos y Selva principalmente. Existen en total doce lenguas, pero las más habladas en el estado de Chiapas son el tseltal, tsotsil, chol y zoque.

Otros datos importantes revelan que en el 55% del territorio chiapaneco hay presencia de una o más lenguas indígenas. De las cinco modalidades en que se imparte educación secundaria en Chiapas, 47% de las escuelas secundarias técnicas se hallan en localidades cuyos habitantes hablan una lengua indígena como primera lengua (SEP, 2013). De aquí la importancia de explorar y analizar la educación secundaria que se imparte en los contextos cuyos estudiantes hablan una lengua distinta al español. Este dato no es menor si consideramos que casi la mitad de las escuelas secundarias de modalidad técnica se encuentran ubicadas en zonas indígenas.

La importancia de tomar en cuenta estos datos respecto de la diversidad lingüística y cultural en el país en general y en el estado de Chiapas en particular, cobra sentido si revisamos el Plan y Programa de Estudios de secundaria, pues de entrada no contempla una educación diferenciada a nivel nacional. Es decir, en el Plan y Programas de estudio la enseñanza no está determinada o adecuada a los contextos y al tipo de población que atiende. Se enseña de igual forma en el norte que en el sur de México, en zonas rurales y urbanas, y a población hispanohablante o indígena. Esto a pesar que el artículo 2º Constitucional expresa que la federación y los municipios deben

garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (DOF, 2017a, p. 5)

En congruencia con lo anterior, la LGE menciona en su artículo 7º, fracción IV, que la educación que imparta el Estado debe

promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (DOF, 2017b, p. 2)

De entrada, hay que decir que la educación secundaria en México es igual, pero no equitativa. Es decir, las escuelas con mayor recurso material y humano suelen ser las que se encuentran en contextos urbanos (Mendoza Zuany, 2017). Además, un criterio importante de igualdad es la lengua en que se enseña: español. En este sentido, no se puede decir que la educación es equitativa, puesto que en algunos contextos los estudiantes hablan una lengua distinta a esta. Debido también a la marginación, la escasez de infraestructura, los modelos educativos, entre otros factores, los estudiantes que egresan de las primarias no cuentan con la competencia lingüística de la lengua en que se enseña (Mendoza Zuany, 2017). Entonces,

“la misma educación para todos” difícilmente puede cumplirse en la realidad, aun cuando todos tuvieran acceso a una escuela regida por un currículum nacional uniforme, pues la realidad escolar (contexto, organización, vida cotidiana, instalaciones, recursos, docentes y alumnos) es tan heterogénea y desigual como la vida misma del país. Ésta es, quizá, una de las principales presiones al sistema: un currículum uniforme para un país desigual y diverso. Es un formato curricular que tiende a expulsar o a alejar de la escuela a los niños y jóvenes para los que no fue pensado —sobre todo, a los pobres, marginados, aislados y diferentes—. (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 24)

Lo anterior también obedece, como ya hemos visto en los apartados anteriores, a orientaciones internacionales que se adaptan al país. De tal forma que en sus inicios el sistema educativo buscaba castellanizar e integrar a los indígenas a una sociedad homogénea insertada en una dinámica económica capitalista. Aunque se ha avanzado en la importancia y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, la educación secundaria sigue siendo en español.

Un repaso al Plan de Estudios 2011, así como al Programa de Estudios de Español en secundaria (SEP, 2011a; SEP, 2011b) da un panorama de las orientaciones filosóficas, didácticas y experienciales. En estos documentos están de manera explícita los aprendizajes esperados de los estudiantes, así como el perfil de egreso una vez finalizada la educación secundaria y básica. Es importante revisar los planteamientos del currículum de educación básica, específicamente la enseñanza de español en secundaria. Lo anterior con la finalidad de tener un referente de análisis y no para evaluar en qué medida los docentes lo llevan a cabo y cuáles serían los resultados. En otras palabras, revisar el currículum da una base para analizar cómo lo están interpretando y materializando los docentes en las aulas. Al respecto, los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 son doce, de los cuales resalta que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se alude también a la planificación como parte sustantiva del aprendizaje de los estudiantes. Sobresale el principio que se refiere al favorecimiento de la inclusión para atender a la diversidad. Se centra en el derecho y el reconocimiento de la diversidad.

En lo referente al mapa curricular, la educación básica se divide en 4 periodos¹³ para lograr estándares curriculares. Estos,

integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la

13 El Plan de Estudios 2011 articula los doce años de educación básica en cuatro periodos: preescolar (primer periodo de 3 años), primaria (segundo periodo de primero a tercer grado), primaria (tercer periodo de cuarto a sexto grado), y secundaria (cuarto periodo de 3 años).

comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo. (SEP, 2011a, p. 46)

Resaltan los conceptos desarrollo y crecimiento como beneficios de la inversión educativa. También se expresa que los estándares que adquieran los estudiantes en su proceso de formación básica, le permitirá no solo a ellos, sino al país, ingresar al grupo de naciones que basan su economía en la inversión en capital humano. Puede verse también la fórmula costo-beneficio al mencionar que a través de esta propuesta curricular (inversión) la nación tendrá un crecimiento y desarrollo que se comparan con otros países (beneficio).

Dentro de los cuatro campos de formación, el de lenguaje y comunicación se diferencia en los tres niveles de la educación básica. Para los niveles de preescolar y primaria, se tomará en cuenta la lengua local para enseñarla y el español como segunda lengua con el modelo intercultural bilingüe. Aunque también menciona que el enfoque serán las prácticas sociales del lenguaje, no da detalles de cómo implementarlo con estudiantes indígenas. Con el modelo intercultural, “los niños comprenden que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas” (SEP, 2011a, p. 50). Este documento también menciona que al implementar estas especificidades en el contexto indígena, está “cumpliendo el mandato institucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y avanzar hacia la construcción de una nación plural” (SEP, 2011a, p. 51).

Ahora bien, el Programa de Estudios de la asignatura de español en secundaria se desprende del Plan de Estudios 2011 antes referido. Comienza enfatizando que la política pública lo ha diseñado para elevar la calidad educativa y favorecer las competencias para alcanzar el perfil de egreso. Se enuncian cinco estándares que se integran para que los estudiantes usen con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y seguir aprendiendo (SEP, 2011b): procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos

orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, y actitudes hacia el lenguaje. Se esboza brevemente el enfoque didáctico que se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que no es otra cosa que los usos sociales del lenguaje (Barriga Villanueva, 2011; Lomas, 2014). Para lograr estos, la orientación didáctica es el método de proyectos, es decir, los docentes elaboran proyectos a mediano plazo donde los estudiantes engloban un uso de la lengua para la resolución de un problema de su entorno.

Cuatro competencias básicas son necesarias para lograr el perfil de egreso del estudiante de secundaria. El programa menciona que son competencias comunicativas y las define como “la capacidad de una persona para comunicarse eficazmente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje)” (SEP, 2011b, p. 22). Dichas competencias son: emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, y valorar la diversidad lingüística y cultural de México. La última competencia solo hace referencia a la valoración y no al fomento del uso o la enseñanza de las lenguas indígenas, por lo que es claro que en secundaria no se da seguimiento al modelo intercultural bilingüe de los niveles que anteceden, ni se atiende al mandato del artículo 2º Constitucional, tampoco al 7º de la LGE.

Puesto que no se harán observaciones de la práctica de los docentes, no es necesario adentrarse a las especificidades de los contenidos por grado y bloque. Es decir, este trabajo de investigación no está enfocado a analizar la práctica docente, sino a las experiencias que ellos narran a la luz de lo que han vivido. En este sentido, no hace falta pormenorizar los contenidos ni la planeación didáctica. Por tal motivo, solo hay que decir que los cinco bloques del ciclo escolar se organizan en tres ámbitos de estudio: estudio, literatura y participación social. Hay que enfatizar también, que los

estándares curriculares apuntan a la valoración universal de los aprendizajes. Así, “los estándares curriculares sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque... y constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales” (SEP, 2011b, p. 156).

Aunque no se menciona de manera explícita, la teoría del aprendizaje en que se basa la enseñanza del español es constructivista (Lomas, 2014). Esto debido a que en la orientación de la experiencia docente se menciona que un primer paso es explorar los conocimientos previos del estudiante para potenciar los nuevos aprendizajes (SEP, 2011b). Lo mismo pasa si se busca el origen del enfoque de la asignatura de español. Las prácticas sociales del lenguaje no tienen una clara procedencia. Mediante la breve exposición de ellas en el Programa de Estudios se puede inferir que viene de una fusión de teorías lingüísticas y su didáctica. Dicho enfoque proviene del enfoque comunicativo funcional, de la sociolingüística y la pragmática (Barriga Villanueva, 2011; Lomas, 2014). Sin embargo, la enseñanza de español como asignatura aún conserva métodos y enfoques de años anteriores. El enfoque gramático o tradicional de los años 50, estructural de los 70 y comunicativo de los 90 está presente actualmente (García Gutiérrez, 2006; Lomas, 1999; SEP, 2009). Aunque el programa actual de español en secundaria promueve el enfoque comunicativo, la diferencia es el énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, es decir, el uso social de la lengua y la literatura (SEP, 2011b; SEP, 2009). De este modo, los docentes son constructores de escenarios y situaciones en donde los alumnos usan y aprenden el idioma enseñado, al menos desde los planteamientos del Plan y Programa de estudio 2011. Por tal motivo vale la pena “preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia en la teoría y lo que sucede en la práctica” (Lomas, 2014, p. 12). Asimismo, es importante explorar las experiencias de docentes de español en el contexto indígena, pues su enseñanza supone, al menos en el México

lingüísticamente diverso, orientaciones, expectativas, prejuicios, optimismo, frustraciones y otras motivaciones.

Al respecto, en el capítulo V del Programa de Estudios titulado “Organización pedagógica de la experiencia de aprendizaje”, se enfatizan tres aspectos para propiciar las prácticas sociales del lenguaje: el lenguaje se aprende en interacción, se vincule y tenga sentido para los estudiantes, y se propicie mediante proyectos didácticos (SEP, 2011b). Entonces, la planeación para desarrollar una práctica social del lenguaje es el proyecto didáctico que según el Programa de Estudios 2011 debe contemplar tres momentos: contextualización, exploración de conocimientos previos y desarrollo. En el primer momento, se deja claro que los proyectos ya están sugeridos y que la participación de los estudiantes y del propio docente en la planeación de estos, solo se reduce a sugerir temas o materiales disponibles. La contextualización también se refiere literalmente a mostrar físicamente a los estudiantes los componentes y producto del proyecto. Es decir, si ha de realizarse una investigación bibliográfica de cuentos para conocerlos o analizarlo y conformar una antología, debe mostrarse un ejemplar ya realizado previamente para que los estudiantes identifiquen sus características y sirva como modelo.

Por su parte, el segundo momento del proyecto didáctico es la exploración de conocimientos previos, que no es otra cosa que “conocer lo que sabe la mayoría de los alumnos de un grupo, (lo que) permite al docente decidir a partir de qué momento o de qué aspectos debe partir su intervención” (SEP, 2011b, p. 163). También suele suceder que en este momento se identifique lo que desconocen los estudiantes o algunos de ellos, por lo que funciona como una guía para saber no solo con qué conocimientos y herramientas se cuenta, sino cuáles hacen falta y dotarlos de estos. El tercer momento es el desarrollo del proyecto, en el que se busca que las actividades que lo componen “constituyan una serie de tareas en las que los alumnos interactúen con los textos, entre sí y con el docente, e interactúen con otros mediante los textos” (SEP, 2011b, p. 163).

Finalmente, la enseñanza orienta el aprendizaje y su responsable es el docente. La concepción que este tenga de la educación, cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento dependerá en gran medida del paradigma que asuma y lo que ha acumulado durante su proceso formativo y experiencias vitales. Así,

la enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar, dentro de las presiones del contexto social. (Pérez Gómez, 2010: 49)

Cada docente asume el programa y lo aplica según sus propios criterios, ya que no existe orientación institucionalizada por la SEP para el caso específico de este tipo de contexto. En el Programa de Estudios 2011 la función del docente es de facilitador y guía, lo que supone una “ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos” (SEP, 2011b, p. 29). Sin embargo, los docentes pueden tomar decisiones acorde con las situaciones particulares de cada lugar, muchas veces basados en prejuicios y creencias socialmente construidas, tales como pensar que por su condición identitaria o lengua materna los estudiantes no serán capaces de aprender lo enseñado. En otras palabras, “de sus enseñanzas dependen las actitudes futuras hacia la propia lengua y cultura, el aprecio, la visión del bilingüismo como una ventaja y no como lastre social” (Brumm, 2010, p. 13).

Retomando la idea anterior, puede recurrirse a la teoría de las motivaciones para explicar las actitudes, su dirección e instrumentalización de los docentes con respecto de los estudiantes indígenas. En este sentido, va a entenderse como motivo aquello que tiene la virtud de mover¹⁴, de tal manera que “mover es generar o desarrollar motivos (causas, razones) y por tanto propicia movimientos, actividades, ya sean físicas o mentales” (Pérez Rocha, 2018, p. 11). Pero,

¹⁴ Real Academia Española.

la motivación no es una variable sencilla y está determinada por la interacción de componentes relacionados con el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los estudiantes. (Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013, p. 586)

Si bien la motivación se puede centrar en el profesor o el estudiante, en este caso solo se contemplará al primero, pues nuestro objeto de estudio son las experiencias docentes. Aunque hay que dejar claro que las motivaciones del profesor repercutirán en los estudiantes, por lo que se aludiría a estos últimos de manera implícita. De este modo, gran parte de las actitudes, toma de decisiones y acciones docentes están basadas en las expectativas acerca de las capacidades de los estudiantes (Castro-Carrasco *et al.*, 2012).

La motivación entonces, “representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)” (Naranjo Pereira, 2009, p. 154). Entendida la motivación como proceso, esta se genera a partir de expectativas de fracaso o éxito en cada uno de los momentos. Pero también pueden generarse con base en expectativas planteadas previamente que tienen su base en creencias y supuestos construidos en torno a la raza, grupo social, género, etc., de tal manera que guiarán las acciones educativas. Así, el esfuerzo y el resultado de las acciones dependerán en cierta medida de las motivaciones generadas por las expectativas previas, durante y después del proceso. Otros factores de motivación, además de las expectativas, son la valencia y la instrumentalidad (Naranjo Pereira, 2009). La primera se refiere al interés que la persona le otorga a la actividad realizada o por realizar, en tanto que la segunda se refiere al valor del resultado de la actividad. Aquí puede perfectamente amalgamarse con el valor de uso o valor de cambio del aprendizaje, lo que también viene a constituir la motivación intrínseca y extrínseca. En otras palabras, el producto del aprendizaje tiene un valor en sí mismo y para resolver problemas inmediatos, propios del sujeto que aprende, o bien tiene un valor para el intercambio social, frecuentemente mediado por el valor financiero

(motivación extrínseca). Puede darse también el caso de que el aprendizaje no suscite ningún tipo de valor debido a que no es pertinente ni de interés para quien lo aprende. Se dice entonces que intrínsecamente no está motivado.

Conviene subrayar que en el sistema educativo, las prácticas docentes y la sociedad misma imponen una lógica que se orienta por el valor de cambio y las motivaciones extrínsecas (Pérez Rocha, 2018). Algunos elementos del conductismo pueden ayudar a sustentar la anterior afirmación. Hay que recordar que Pavlov y más tarde Skinner desarrollaron la teoría del condicionamiento. En resumen, un estímulo generaba una respuesta. Así, la respuesta estaba condicionada por la asociación de estímulos (Burón, s/a). Trasladado al contexto educativo,

premios, castigos, rankings, concursos son en dicho espacio (desde el preescolar hasta el nivel superior) mecanismos dominantes para tratar de obtener el comportamiento deseado de los estudiantes. Cuando fallan y se reconocen problemas como el ausentismo, la reacción inmediata es buscar la solución con más premios (becas, por ejemplo) y más castigos (limitación de derechos). (Pérez Rocha, 2018, p. 17)

Una sociedad y campo laboral credencialista demanda también ciertos requisitos, conocimientos y habilidades que se basan en motivaciones extrínsecas y que tienen como fin un valor de cambio.

En este sentido, ¿se genera algún valor de las acciones educativas en los estudiantes indígenas, puesto que estas son ajenas al contexto en que se despliegan? De entrada, se enseña una lengua distinta y que solo se usa en el ámbito educativo. Más allá de las aulas, la lengua funcional es la lengua indígena. El valor y la instrumentalidad cambian si cambia la perspectiva del sujeto. En otras palabras, para la institución educativa y los docentes la enseñanza de español tiene un valor en términos de capital que permitirá a los estudiantes integrarse a una “sociedad desarrollada”. La utilidad y el beneficio son distintos si tomamos en cuenta la perspectiva de los sujetos. Asimismo, las expectativas con respecto de los estudiantes y sus logros serán determinadas previa, durante o posteriormente acorde con los

prejuicios o valoraciones socialmente construidas. Al respecto es preciso decir que “los demás nos definen, nos dan un rol y con ello nos dicen qué somos, qué debemos ser y cómo somos, y acabamos creyéndolo. Hasta cierto punto somos lo que los demás han esperado que seamos” (Burón, s/a, p. 116). El valor de las expectativas otorgadas a los estudiantes, ya sean positivas o negativas, amoldan las acciones educativas de los docentes, pues estas son desplegadas con base en las creencias y actitudes de unos sobre los otros. Por tanto, si bien las expectativas pueden ser útiles y necesarias en el caso de que sean positivas, no sucede lo mismo cuando son negativas, ya que

el individuo se puede adaptar tanto a ese rol y a las expectativas negativas de los demás que, por creerse lo que los demás le han hecho creer sobre sí mismo (mediocre, inútil, travieso, “oveja negra” de la familia, mal alumno, etc.), corre el peligro de cerrarse a sí mismo las puertas para conseguir metas posibles, de rehusar toda posibilidad de aspirar a metas alcanzables y menguar así la motivación para autorrealizarse. (Burón, s/a, p. 116)

Si bien existen otras fuentes y sujetos que fincan expectativas en los estudiantes, la principal y contundente es la que forjan los profesores debido a su autoridad tutelar y por las horas que pasan con ellos en la escuela (Burón, s/a; Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013).

2.4. Enseñanza de español en el contexto indígena: reflexiones desde la política educativa

Si bien en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce que el país tiene una composición pluricultural que se basa en sus culturas indígenas, poco se ha reflejado en las políticas que se implementan a nivel nacional. Tal como se ha planteado en este mismo capítulo, los estados en que existe mayor presencia de grupos indígenas resultan ser los que presentan mayores índices de rezago social y pobreza extrema. También reflejan altos índices de analfabetismos y fracaso escolar (INEGI, 2015; CONAPO, 2010). Por su parte, la LGDLPI contempla en su

primer artículo que esta ley es de orden público, interés social y de observancia general en todo el país en materia de protección y respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (DOF, 2003).

De este modo, en lo que respecta a leyes y reglamentos notamos el reconocimiento que se hace de la diferencia en la composición lingüística y cultural del país; sin embargo, la ausencia la hallamos al ejercerlas. México ha avanzado mucho en la política del reconocimiento, pero poco en el ejercicio de ella. No se nota en las acciones ni se reflejan en las estadísticas. Lo que indica que existe un desfase entre la política y las acciones encaminadas a atender dicha diversidad.

Así comienza uno de los textos más influyentes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO: “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997, p. 7). Este texto que orienta las políticas en materia de educación de los distintos países miembros. Basta con revisar el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de México para darse cuenta de ello:

la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (DOF, 2017a, p. 5)

De este artículo constitucional derivan leyes secundarias como la LGE, documento que retoma muchas recomendaciones del informe de la UNESCO. Una de las ideas centrales retomadas es la tensión local-global que ha de superarse: “convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (Delors, 1997, p. 11). Uno de los grandes retos para el estado mexicano es materializar esta idea presente en los marcos jurídicos. Al menos en educación se ha recorrido ya un considerable trayecto desde que se retomaron estos lineamientos y se plasmaron en documentos legales. Diversas políticas educativas se han aplicado para atender la

diversidad lingüística y cultural sin que ello implique cambios considerables. Por el contrario, se ha puesto en riesgo a los otros, pues han perdurado las políticas integradoras y asimilacionistas (Dietz, 2012).

Existe todo un apartado en la LGE en materia de equidad; sin embargo, se ve el sesgo paternalista de afán compensatorio. Además, la política en materia de diversidad lingüística y cultural en general, y educativa en particular, tiende más a promover el reconocimiento que a implementar programas que atiendan de raíz el problema. Esto implica una atención multidimensional, pues la tensión local-global no es solo un problema cultural o educativo, sino económico y social.

Otro aspecto recuperado en este documento es lo referente a la participación social en la educación. Todo el capítulo VII de la LGE atiende este rubro, pero va en otro sentido, en el de vigilancia, no en el de participación como originalmente se plantea en el texto de Delors (1997). Si bien este autor menciona que los padres de familia y la comunidad deben involucrarse en la experiencia educativa de los niños, en la LGE esta idea aparece explicitada en derechos y obligaciones de los padres de familia. Se les atribuye funciones tutelares de la práctica docente, y no tanto del aprendizaje de los estudiantes. En la LGE se ve más orientado a vigilar la enseñanza y no el aprendizaje. Además, la ley instruye a las autoridades de las escuelas a crear la figura representativa de consejos de participación social a nivel municipal, estatal y nacional (DOF, 2017b).

Se retoma lo anterior en el sentido de que para Delors (1997) la comunidad local (padres de familia, directivos y maestros), es un agente que garantiza el éxito al implementar una política o su reforma. El segundo agente es la autoridad pública y el tercero es la comunidad internacional. Existe un énfasis importante en la figura del docente y al respecto el texto menciona que debe dotarse “al sistema de enseñanza no solo de maestros y profesores adecuadamente formados, sino también de elementos necesarios para impartir una enseñanza de calidad: libros, medios de comunicación modernos, entorno cultural y económico de la escuela, etc.” (Delors, 1997,

p. 25). Al respecto hay que decir que el discurso político y los documentos legales atienden esta demanda, solo que no llega a todas las escuelas del país. Se rompe con el lineamiento de equidad, pues las escuelas más equipadas suelen ser las ubicadas en el centro y las menos favorecidas las de la periferia, como es el caso de las zonas indígenas y rurales.

Otra fuente que nutre a la política educativa mexicana es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, mejor conocido como TERCE por sus siglas. Destaca la definición de política educativa: “son herramientas que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permiten mejorar las oportunidades de aprendizaje y de los estudiantes y garantizar el Derecho a la Educación para todos en la región” (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 26). Los autores de este informe argumentan que para el éxito de una política educativa se necesita evidencia empírica que auxilie en la comprensión de las diversas realidades. Proponen entonces, reflexionar sobre la importancia de la evaluación en la configuración de políticas y su implementación.

Al respecto los autores señalan que

las evaluaciones han mostrado consistentemente que, al completar la educación primaria, existen grandes desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes... estas desigualdades educativas están marcadas por las disparidades sociales, ya que consistentemente las evaluaciones han mostrado que el nivel socioeconómico de los estudiantes es el principal predictor que explica la diferencia promedio de rendimiento académico entre escuelas. En otras palabras, los resultados promedio en una escuela están estrechamente ligados al origen social de los estudiantes que atiende. (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 29)

Sin embargo, en el caso de México las evaluaciones han estado centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en el nivel de conocimiento de los profesores. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), por ejemplo, se centran en obtener datos de tipo cognitivo que generalizan de manera cuantitativa. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dirige sus instrumentos de evaluación a

medir grados de conocimiento en los docentes o aspirantes para el puesto. En resumen, el tipo de evaluación que se aplica en México de ninguna manera se retoma en el sentido que refiere el TERCE. Es más, los resultados no han sido usados como insumos para el análisis y mejora del sistema educativo, sino para evidenciar y enjuiciar a los docentes y estudiantes.

Entender la política como desafío implica tomar en cuenta cómo se organiza la educación. El sistema educativo se enmarca en un contexto nacional con características diversas en el caso de México. Según el artículo 2º constitucional, México es un país pluricultural, cuya riqueza se sustenta en los pueblos indígenas. Así que el éxito o fracaso de una política tiene que ver con las especificidades del contexto en que se aplica. Otro marco que se halla al interior del contexto es el que delinea los atributos del sistema educativo, es decir, características que lo estructura, tales como las normas, políticas y programas que lo rigen. Este marco está más orientado a las disposiciones y atribuciones que la institución tiene sobre la educación. Aquí se encuentran lineamientos para los profesores, para los administradores y para los alumnos: normas de trabajo, formación docente, planes y programas, etc. En el centro se encuentra un marco de actuación y aplicación que es la escuela. Aquí “deben materializarse los objetivos de las políticas educativas” (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 32). Es el espacio donde se pone a prueba y se evidencian las políticas, pues el discurso legal se vuelve praxis. En otras palabras, las escuelas suponen escenarios donde la política educativa y el currículo se materializan en la práctica docente.

Siguiendo el orden de ideas anterior, en el caso mexicano se han aplicado políticas que históricamente han tendido al fracaso. Al menos si se revisan periodos anteriores es evidente que para la atención del contexto indígena, han sido aplicadas diversas políticas y su incidencia es mínima. Basta observar las bases de datos de las estadísticas del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) o del Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre otras, para darse cuenta que los porcentajes respecto del

abatimiento del rezago social y marginación han tenido un incremento minúsculo. Lo que sí puede notarse es que los tres estados con mayores índices en estos rubros se han mantenido históricamente, solo moviéndose entre sí, pero de ninguna manera sobrepasan los tres primeros lugares a nivel nacional. Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los estados que se disputan el tercer lugar, no ya el primero porque este representa el lugar más bajo. Estos estados comparten muchos rasgos comunes: topografía, dispersión, diversidad lingüística y cultural, entre otros.

Si bien el eje rector de las políticas educativas en México es la diversidad sociocultural, esta solo se atiende en el sentido del reconocimiento. Como ya se ha señalado, este reconocimiento es reiterativo en la Constitución y en las leyes secundarias emanadas, sin embargo las evidencias estadísticas revelan el fracaso. Con todo, es preciso cuestionar ¿cómo se está concibiendo el contexto indígena desde la política educativa? Es decir, como un lastre para el desarrollo económico y social, un museo que hay que conservar o ciudadanos del mundo. De ahí que

los fines de la educación no siempre son los mismos, cambian en el tiempo porque están estrechamente ligados al tiempo de hombres y de sociedad que se pretende formar. Las expectativas que se asignan a la educación en los distintos proyectos dominantes se expresan en la orientación y contenido de la política educativa, entendida como un conjunto de decisiones (lineamientos declarativos y descriptivos) tomadas por el Estado, para orientar la práctica educativa en contextos específicos. (Vázquez Olivera, 2015, p. 94)

La educación entonces se vuelve un mecanismo de control social. Constituye una herramienta para regular y dirigir el tipo de ciudadano que quiere formar. Obedece a una dinámica económica global, de tal manera que se ve en la educación el sistema ideal para insertar a estudiantes en la racionalidad hegemónica como “consumidores o potencial fuerza de trabajo” (Vázquez Olivera, 2015, p. 99). De ninguna manera representa ese instrumento que promovería la paz, libertad y justicia social presente en los ideales de la UNESCO.

Aún hay resabios homogeneizadores de los proyectos modernizadores de sexenios anteriores en la educación en México (Dietz, 2012). Basta revisar el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, cuya pretensión era justificar en el nivel de secundaria la ausencia de contenidos regionales, y la desatención a contextos indígenas. Se basó en fragmentar la educación básica en cuatro niveles subsecuentes: tres años de preescolar (nivel 1), tres primeros años de primaria (nivel 2), últimos tres años de primaria (nivel 3), y tres años de secundaria (nivel 4). Se interpreta que la articulación obedece a que en los tres primeros niveles, en caso de que las escuelas se ubicaran en zona indígena, los estudiantes transitarían de la lengua indígena al español, ya que en el último nivel la enseñanza es únicamente en el idioma oficial.

La intención de la política educativa se apega y responde a lineamientos hegemónicos. El Estado implementa “cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr su anhelo original, homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en realidad nacional” (Dietz, 2012, p. 118).

Por otro lado, en el inciso C de la fracción II del artículo 3º constitucional se menciona que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad cultural... evitando privilegios de razas” (DOF, 2017a, p. 5). Luego esta fracción es relacionada con la siguiente que menciona que para dar cumplimiento de todos los incisos contenidos en la fracción anterior, el ejecutivo federal determinará los planes y programas a nivel nacional pero tomando en cuenta la opinión de los gobiernos estatales. Se entiende lo anterior como contenidos regionales que los gobiernos estatales aportarán a nivel federal para poder ser tomados en cuenta (DOF, 2017b). Esto se explica en la reciente LGE de 1992, y reformada en 2013. En este documento podemos leer que, en su artículo 2º, párrafo 2, “la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura” (DOF, 2017b, p. 1).

Por su parte, la LGDLPI contempla en su artículo 11 que

las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p. 3)

La fracción IV del artículo 7° de la LGE actual menciona que “los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (DOF, 2017b. p. 2). Luego más adelante en el artículo 38 de esta misma ley, dice que

la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa... Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares. (DOF, 2017, p. 20)

Como se ha podido observar, las leyes han sido armonizadas y no presentan contradicciones ni superposiciones. Es claro que la LGDLPI y la LGE se desprenden del artículo 2° y 3° Constitucionales. Se puede decir que desde la política, entendida como “curso de acción, (que) puede tomar la forma de una ley, de un estatuto, de una norma, de una regulación, o de un orden emanado de la racionalidad técnica atada a un cálculo costo-beneficio” (Cruz Pineda, 2013, p. 39), existe lógica y consistencia interna.

Ahora bien, las políticas deben enfocarse en un problema y dimensionarlo de tal manera que se valoren técnicamente. Esto implica planear y ejecutar acciones para su atención y resolución. Desde el ámbito educativo, como ya se mencionó antes, las políticas son consideradas herramientas que las autoridades usan para generar cambios y garantizarlos (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). La política entonces, debe entenderse como la herramienta de cambio y mejora, que además garantiza. Es necesario analizar cada una de estas palabras, pues cambiar para mejorar implica garantizar, es decir, implica asegurar. Lo planteado en las

leyes que emanan de una política debe respaldar que esos cambios y mejoras se realicen.

Existen muchas discrepancias en torno a la estructuración, ejecución y éxito de una política. Por un lado no se toma en cuenta las condiciones culturales y lingüísticas en el aspecto técnico de la política, específicamente cuando se estructuran los planes y programas que emanan de las leyes provenientes de la política educativa actual. Tal como vimos en el apartado anterior, las leyes están armonizadas y proyectan reconocimiento e inclusión, pero en el caso de la educación secundaria que está contemplada no solo como obligatoria sino como educación básica, estos elementos no se hallan presentes en los programas de estudio. Dichos programas de las asignaturas son homogéneas en todos los estados del país. Se enseña lo mismo en el norte de México que en el sur, a hablantes de español como a hablantes de alguna lengua indígena.

De manera general, el perfil de egreso de la educación básica determina qué tipo de alumno se espera formar a lo largo de los tres niveles que la componen (SEP, 2011a). Contempla tres razones: definir el tipo de ciudadano a lo largo de la educación básica, ser un referente común para la definición de los componentes curriculares, y ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo. Por tanto, al concluir la educación básica, cada alumno debe tener ciertas características enunciadas en la lista de perfil de egreso. En el inciso “a” de esta lista, se menciona: “utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúa en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés” (SEP, 2011a, p. 43). Al desplegar el mapa curricular, una nota al pie de página aclara que “para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión” (SEP, 2011a, p. 45).

Hasta aquí se ha dado un panorama global de la educación básica en cuanto a los rasgos del perfil de egreso. Se contempla la inclusión y

desarrollo de la lengua indígena. Aunque se habla de la educación básica en general, tenemos presente que se compone de tres niveles que ya se ha mencionado. El plan de estudios 2011 lo contempla por periodos de tres años: primer periodo (preescolar), segundo periodo (de primero a tercer grado de primaria), tercer periodo (de cuarto a sexto grado de primaria), y cuarto periodo (secundaria). Si lo vemos desde esta periodicidad se justificaría la ausencia de la lengua indígena en la secundaria, pues en los periodos precedentes ha sido tomada en cuenta pero como vehículo para castellanizar. La ausencia en el último nivel también podría indicarnos que su abordaje en los anteriores niveles, ha sido como base para enseñar español y desplazarla (Hamel, 1988; Brumm, 2010; Dietz, 2012).

Lo anterior se justifica al revisar los propósitos, estándares curriculares y competencias de la enseñanza de español en secundaria (SEP, 2011a; SEP, 2001b). No aparecen enunciados en ninguno de estos componentes, lo que contraviene a los artículos de las leyes antes citadas. En el programa de estudios de la asignatura de español en secundaria solo aparecen enunciados que aluden a la valoración lingüística y cultural de México y del mundo (SEP, 2011b). Así, el derecho a recibir educación en la propia lengua de los estudiantes, aunque es promovida en la política educativa, no es materializado en la realidad de la escuela secundaria. No se atienden a los estudiantes indígenas en su lengua en el último nivel de la educación básica, y esto podría ser un factor en la deserción, fracaso escolar y disminución en el ingreso a la educación media superior.

En este sentido,

el INEE también ha documentado la desigualdad en materia de aprendizaje. Sus datos se refieren al rendimiento de los alumnos indígenas en sexto grado de primaria (INEE, 2006) y en tercer grado de primaria (INEE, 2007a); muestran que las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos los demás tipos de escuelas: cursos comunitarios, escuelas rurales públicas, escuelas urbanas públicas y escuelas privadas. (Schmelkes, 2013, p. 2)

En secundaria se truncan las aspiraciones de los estudiantes que quizá desearon continuar sus estudios. “Sin duda, entre el egreso del ciclo primario y la incorporación a la vida activa o el ingreso en la enseñanza superior, se decide el destino de millones de jóvenes” (Delors, 1997, p. 40). Lo anterior debido a que en este periodo los estudiantes oscilan entre la niñez y la adultez, lo que implica tener en cuenta procesos claros de formación de tal manera que sus aspiraciones no se vean frustradas. Una de ellas puede ser concebir su lengua como un lastre y su identidad como estigma social.

Pero el resultado de estos procesos de formación en educación básica es un proceso que busca desplazar la lengua originaria y sustituirla por español (Hamel, 1988; Brumm, 2010). Esto puede interpretarse si tomamos en cuenta el mapa curricular que orienta la enseñanza en lengua materna en los tres primeros periodos, no así en el cuarto que corresponde a secundaria. Ahora en la práctica, se ha observado y documentado mucho sobre las experiencias de aula y todo apunta a que los maestros buscan castellanizar (Hamel, 1988; Brumm, 2010; Dietz, 2012). A todo esto, podría decirse que tanto los planes y programas, como la propia práctica de los docentes en todos los niveles, fomentan la relevancia de una lengua de prestigio sobre una lengua minoritaria que es relegada al ámbito familiar. Derivándose de esta forma, actitudes positivas o negativas que inciden en el manejo de la motivación. Es decir, los profesores fomentan el valor de cambio del español mediante un amplio abanico de motivaciones extrínsecas, en tanto que la lengua indígena es, tal como se ha revisado en el apartado 2.2, el problema a resolver.

Así, el proceso de enseñanza de la asignatura de español se torna complejo, pues los docentes deben impartir su asignatura en estos contextos en que los alumnos hablan una lengua diferente a la de ellos. Los docentes no hablan la lengua local ni los estudiantes la lengua enseñada. Asimismo, los estudiantes egresados de las escuelas primarias presentan dificultades de comprensión de la lengua española desde su ingreso a la secundaria

(Rodas Moreno, 2014, 2015, 2016). En otras palabras, la mayoría de los estudiantes no escribe, habla, ni lee en español. En el caso de su lengua materna, esta solo es reducida a la oralidad, es decir, no escriben ni leen en ella (Brumm, 2010). De este modo,

es necesario advertir que la reprobación es una consecuencia de un problema más de fondo. La reprobación es consecuencia del rezago escolar progresivo que un alumno va experimentando a lo largo de todo el año escolar. Por eso la pregunta sobre la reprobación debe convertirse en una pregunta sobre el rezago escolar, en el interior del aula y sobre sus causas cotidianas. (Schmelkes, 1994, p. 19)

El planteamiento anterior lleva a explorar las diversas perspectivas en torno al concepto de bilingüismo, pues tal parece que en su tránsito por los dos primeros niveles de la educación básica los estudiantes no logran desarrollarlo. Tal como ya se ha señalado, la educación en los niveles de preescolar y primaria que se encuentran en contextos indígenas es bilingüe (lengua local y español), de tal manera que al egresar los estudiantes continúen la secundaria que se imparte en español únicamente. Una primera definición del concepto indica que es “la habilidad o capacidad para hablar y comunicarse en dos idiomas diferentes” (Martínez Mendoza, 2010, p. 49). Sin embargo, hay distintos enfoques y grados de bilingüismo que es importante pormenorizar para analizar el contexto indígena y las experiencias docentes.

En la primera mitad del siglo XX, el bilingüismo era considerado como una anomalía o desventaja, pues se creía que generaba dificultades de expresión, confusión, inseguridad, etc. Luego, ya en la segunda mitad de ese mismo siglo cambió radicalmente la visión, considerándola como una “ventaja sociopolítica y cognitiva” (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2015, p. 266). Así, quien desarrolla dos o más lenguas posee una ventaja con respecto de quien habla una sola; esto, si tomamos en cuenta que las tecnologías y el comercio han abierto las fronteras, permitiendo el flujo e intercambio no solo de mercancías sino lingüístico. Además, en países donde existen minorías con diversidad lingüística y cultural, desarrollar la

lengua oficial dominante supone una forma de visibilizarlas y empoderarlas (Hamel, 1988; Muñoz, 1999; Martínez Buenabad, 2015). Por otra parte, la ventaja cognitiva se ve reflejada en el desarrollo de la metacognición, es decir, “la posibilidad que tenemos de situarnos encima de la lengua, de abstraernos de ella, de observarla, al mismo tiempo que la utilizamos para nuestros razonamientos y nuestras observaciones” (Benveniste, citado en Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2015, p. 276).

Brevemente establecidas esas dos principales ventajas, desde la lingüística, sociolingüística y la psicolingüística se establecen algunas tipologías de bilingüismo que es importante bosquejar para dejar claro que existe bilingüismo aun sin dominar ampliamente las dos lenguas (Newmeyer, 1992). En su libro *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2015) abordan los tipos de bilingüismo desde binomios contrapuestos, es decir, definen un tipo de bilingüismo y luego otro opuesto para resaltar las desventajas con relación al primero. De este modo, el binomio que abre la lista es el bilingüismo coordinado y compuesto. En el primero se desarrollan dos lenguas paralelas sin interferencia, es decir, como si el hablante poseyera a ambas como primera lengua. Dicha comparación solo pretende mostrar el grado de dominio y la no interferencia de una lengua a otra, pues de hecho siempre habrá una primera lengua y una segunda adquirida. En contraste, el bilingüismo compuesto es cuando el hablante “no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse” (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2015, p. 268). Se puede decir entonces, que en este tipo de bilingüismo no existe interdependencia de lenguas, pues se recurre a los significados de la primera lengua para comprender la segunda. En otras palabras, se busca traducir o trasladar los significados a la primera lengua.

El segundo binomio es el bilingüismo completo y el bilingüismo incompleto. Esta perspectiva parte del supuesto de que la primera lengua se consolida antes que el aprendizaje y desarrollo de una segunda. Así,

desde esta visión, el bilingüismo es incompleto. Se retoma entonces el primer binomio para explicar que la segunda lengua se subordina a la primera. Por su parte, el tercer binomio plantea la distinción bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual. El desarrollo de uno u otro tipo depende del “estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad” (Da Silva Gomes y Signoret Doscasberro, 2015, p. 271). Entonces, dependiendo del estatus o nivel de dominio social que tenga cada una de las lenguas o la sociedad misma, será el tipo de bilingüismo, en términos de dominio, subordinación o igualdad. En este sentido se puede hablar también de bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo (Dietz, 2012; Da Silva Gomes y Signoret Doscasberro, 2015; Feltes, 2017). El primer caso supone un agregado lingüístico-cultural que se incorpora como valor sin menoscabo de la propia. En cambio, el segundo caso conlleva un riesgo de pérdida.

Con todo, de acuerdo con Da Silva Gomes y Signoret Doscasberro (2015), el tipo de bilingüismo que es pertinente desarrollar en las escuelas es el coordinado, completo, igualitario y aditivo, pues esta conjugación tipológica permite que se hable “dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (Deprez citado en Da Silva Gomes y Signoret Doscasberro, 2015, p. 281). Aunque dar cuenta de los tipos de bilingüismo no tiene la intención de analizar cuál se desarrolla en las escuelas, sí es importante señalar que

uno de los principales que explica buena parte del bajo rendimiento escolar reside en el conflicto entre el objetivo oficial impuesto –la alfabetización– y el objetivo pedagógicamente necesario –la adquisición del español como L2 (castellanización) y el desarrollo de la lengua materna. (Hamel, 1988, p. 328)

En otras palabras, como ya apuntaba antes Schmelkes (1994), habría que indagar en el interior de las aulas estos procesos. Pero más allá de eso, tal como se propone en este trabajo de investigación, es explorar las experiencias docentes para comprender cómo entienden la problemática en

torno a la enseñanza de español en el contexto indígena y qué decisiones toman.

Se advertía anteriormente que el breve panorama tipológico de bilingüismo no responde a la exploración del proceso áulico, sino más bien dar luces sobre el tipo de bilingüismo que poseen los estudiantes. Esto a manera de aproximación, pues al menos dota de elementos para dar una idea del nivel de bilingüismo de los estudiantes del contexto indígena a que los docentes refieren en sus narrativas.

Con todo, se ha hecho una revisión general del origen de las políticas educativas que se aplican en México, tratando de evidenciar que si bien se atienden estas recomendaciones, solo se hace desde la documentación legal y el discurso político. Uno de los desafíos en que se debe abocar el Estado mexicano es a garantizar que las políticas sean viables, y en este sentido genere cambios sustanciales. Otro estaría dirigido a tomar en cuenta las partes implicadas en el complejo educativo. Profesores, padres de familia y autoridades deben dialogar y sentar las bases para la estructuración de políticas de atención a la diversidad lingüística y cultural. Las decisiones de ninguna manera deben ser unidireccionales. ¿Quién puede conocer más el contexto educativo que los propios docentes que a diario atienden y resuelven problemas que las políticas no contemplan?

Lo anterior no quiere decir que la práctica docente no representa un desafío en sí mismo. Es decir, los docentes también presentan desafíos por resolver. Uno de ellos está ligado a la concepción que tienen de la educación y de los contextos en que enseñan. En otras palabras, su práctica educativa es un motor de cambio o de reproducción del sistema, como valor de uso o valor de cambio. De ahí la importancia de analizar la experiencia educativa desde los relatos de los profesores. Esto implica adentrarse a interpretaciones del contexto, de la política educativa y de sus propias prácticas.

2.5. Educación desde la pedagogía crítica

Desde una perspectiva funcionalista, tal como se ha visto anteriormente, la educación es la acción que se ejerce para que los ciudadanos se integren a una sociedad políticamente estructurada (Durkheim, 2006). Dicha acción no es deliberada, ni neutral, sino orientada por estructuras de poder cultural y económico que privilegian un tipo de ciudadano sobre otros (Apple, 1986; Bourdieu y Passeron, 1996; Althusser, 2003; McLaren, 2005; Saldaña Pérez, 2017). En este sentido, al revisar el apartado sobre las orientaciones de la educación básica en México (apartado 2.2) es evidente que los modelos, así como las reestructuraciones de estos, no han sido constituidos a partir de las necesidades de los contextos que atiende el SEM. De ahí que la educación, en el caso de México, y Chiapas particularmente, siga reproduciendo la desigualdad social y económica. Sintetizando las ideas expuestas al respecto, la educación en México ha sido concebida desde una perspectiva económica-progresista que ha privilegiado la asimilación e integración de la diversidad lingüística y cultural a una sociedad homogénea que aporta capital humano al crecimiento económico de la nación. En otras palabras,

la economía capitalista y la ideología científicista causaron un desarrollo tecnológico que algunos autores han llamado posindustrialismo y que se basa en dos elementos importantes: conocimiento e información, considerados como generadores de la riqueza y el poder de una estructura social, que han desarrollado nuevas prácticas educativas, nuevas formas de enseñar y de aprender. (Saldaña Pérez, 2017, p. 57)

El modo de producción dominante, a través de los organismos internacionales orienta la educación para garantizar la reproducción de los modos de producción (Althusser, 2003). Esto es, para que el modo de producción vigente se mantenga, debe asegurarse que los sujetos productores y consumidores continúen existiendo. Es ahí donde la educación, a través de las escuelas, funciona como medio para la reproducción de las condiciones de producción. Al respecto, desde una perspectiva dialéctica de la educación McLaren (2005) concibe a las escuelas

como espacios de dominación y de liberación. Esta idea lo aleja un tanto de la visión marxista de la educación como aparato de reproducción solamente, de tal manera que puede concebirse como espacio para la emancipación. Es decir, las escuelas no solo son reproductoras de los mecanismos de producción sino que pueden convertirse en escenarios para generar cambios.

Antes de llegar al punto anterior, es importante precisar algunas ideas entorno a los ejecutores de la ideología dominante: los docentes. Así,

tiene que haber un grupo de “intelectuales” que empleen y legitimen esa ideología. Los maestros son producto de esa hegemonía que los forma en las universidades para reproducir el sistema. Son el producto de un currículo que los forma e instrumentaliza, otro cuando enseñan, de tal manera que se garantiza la reproducción. (Apple, 1986, p. 23)

Los educadores son educados bajo la ideología dominante, de tal forma que esta se mantenga vigente (Bourdieu y Passeron, 1996). Desde las escuelas formadoras los futuros docentes son formados desde y para la ideología dominante, de tal manera que sin darse cuenta, llegan a pensar que es necesaria e indispensable para la sociedad. A los futuros docentes se les instrumenta no solo en el área o disciplina especializada, sino en la ideología que naturalizan y reproducen. Además, a estos se les prepara como reproductores de la ideología en las escuelas, de tal forma que se asegure su continuidad. De acuerdo con McLaren (2005), “como maestros, somos alentados a ser buenos ‘miembros del sistema’, a crear ambientes sintéticos para nuestros estudiantes” (p. 317). Es en este sentido que se dice que los docentes son producto del sistema, porque también se ejerce en ellos esa acción orientada a la reproducción de la ideología dominante. De este modo,

contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos. (Althusser, 2003, p. 38)

El modelo social, cultural y económico que se promueve en las escuelas llega a implantarse en los estudiantes mediante la acción que ejercen los docentes que también fueron formados en dicha ideología (Bourdieu y Passeron, 1996). Los ejecutores de la acción socializadora, los docentes, son preparados en las escuelas formadoras para la reproducción instrumental e ideológica, y aceptarla no solo como único destino, sino como el mejor. En palabras de Althusser (2003),

la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los "profesionales de la ideología" (Marx) deben estar "compenetrados" en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir "concienzudamente" con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus "funcionarios"), etcétera. (Althusser, 2003, p. 15)

Esta idea permite visualizar en qué medida la educación es orientada a reproducir los mecanismos de producción. El modelo de producción necesita los engranajes que le permita funcionar y perpetuarse. La estratificación de la mano de obra que hace funcionar el modo de producción tiene que ver con el capital humano que se forma en las escuelas, pero además, es determinado por las condiciones de origen. De esta forma, quienes llegan a fungir como reproductores del modelo hegemónico deben ser formados no solo en la disciplina y su instrumentación, sino ideológicamente. Además, en las escuelas se estratifican las posiciones jerárquicas para el engranaje de la producción. Es decir, la educación es orientada de tal forma que unos pocos ocupan el centro y muchos las periferias. Es por ello que se dice que la educación se basa en la meritocracia y el credencialismo. Pocos son los prósperos, según esta perspectiva, pero se usa como modelo para los que quedan al margen aspiren a ello. Se naturalizan entonces estas prácticas, de tal manera que se reproducen. Lo que pasa en el fondo es que estos casos que se naturalizan son más bien anomalías, producto del azar y otros

factores atípicos, pues en la mayor parte de la población se reproduce la pobreza y la marginación. Quienes quedan al margen de la meritocracia y el credencialismo también son capital humano, pero no calificado. Estos ocupan la escala más baja en la jerarquía del engranaje de la producción. Viven creyendo que por su falta de esfuerzo y constancia no alcanzaron el centro e ignorarán siempre que esa situación escapa de sus manos (McLaren, 2003).

No se trata entonces de señalar a los docentes como ejecutores conscientes de un modelo educativo que reproduce las fuerzas productivas del modelo hegemónico, sino

explicar que los profesores no son malos ni ineficientes en términos de formación y práctica, sino que el estudio y la perspectiva crítica los sitúa dentro de un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de la estructura social con respecto a la cual el profesor y la propia escuela son sólo una parte. (Apple, 1986, p. 81)

Aquí hay que enfatizar, como ya se ha dicho antes, que los docentes son también el producto de la ideología dominante que los hace no solo ejecutarla, sino asumirla y creer que es pertinente. En este sentido, muchos docentes “no tienen siquiera la más remota sospecha del ‘trabajo’ que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva” (Althusser, 2003, p. 38).

Otro aspecto que hay que evidenciar a la luz de la pedagogía crítica y que se relaciona con la reproducción de las condiciones de producción es la orientación que sigue la educación. Esto es, se orienta básicamente hacia un modelo de bienestar y prosperidad. La escuela legitima las prácticas y significados de los grupos sociales dominantes. En este sentido, los estudiantes son formados para aspirar y alcanzar metas de acuerdo con sus posibilidades. Por eso se dice que “cada niño parece tener tantas oportunidades de éxito en la escuela como dólares y privilegios sociales tenga su familia” (McLaren, 2005, p. 244). De esta manera,

si los estudiantes de un grupo son vistos en perspectiva como miembros de una clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos parecen organizarse alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc. En cambio, si se ve como destino probable de los estudiantes el de trabajadores semicualificados o sin cualificar, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc. (Apple, 1986, p. 89)

En otras palabras, la enseñanza y sus contenidos se diversifican de acuerdo a los grupos sociales que atiende la escuela. No es de extrañar entonces que en el caso de los contextos indígenas, a los estudiantes se les enseñe español porque es la lengua que les permitirá integrarse a un mercado laboral y comercial. También se les enseña conocimientos, hábitos y costumbres de la sociedad dominante, porque precisamente ahí es donde se les destina como capital humano (Apple, 1986). Así,

el sistema escolar está casi siempre ajustado a los intereses, habilidades y actitudes del niño de clase media. Aunque también sostengo que el sistema está fallando en educar a los estudiantes de clase media, son los hijos de la pobreza quienes realmente sufren, conducidos a cursos que los preparan para una vida de trabajos eventuales, sin perspectivas, mal pagados, indignos y serviles. (McLaren, 2005, p. 246)

Esta ideología que la escuela implanta no solo es ejecutada por los docentes, sino aceptada por los estudiantes (Apple, 1986; Bourdieu y Passeron, 1996). Se naturaliza como único destino para los grupos menos favorecidos, de tal manera que funciona como una guía para la acción no solo del alumnado, sino del profesorado. Es decir, “la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la trasmisión y la reproducción de la cultura del *statu quo* dominante. (McLaren, 2005, p. 259). Para que siga existiendo la clase dominante debe seguir existiendo la clase dominada.

Hasta aquí se ha expuesto una de las dos formas de concebir la educación desde el pensamiento de McLaren (2005), y que ve a la educación como reproductora de los mecanismos de producción, del *statu quo* y de las desigualdades sociales. En el caso de los contextos indígenas, cuya lengua y cultura es diferente al grueso de la población mexicana de habla hispana,

es evidente que esta reproducción se ha mantenido desde que el Sistema Educativo se institucionalizó. Tal como ya se ha expuesto en el apartado 2.2 de este mismo capítulo, los resultados de las políticas educativas implementadas históricamente han mantenido en la marginación, pobreza y desigualdad social y educativa a estos pueblos. Es por ello que la otra concepción de la educación, enfocada en la acción, representa una alternativa para la emancipación y el cambio. En este sentido,

los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. (McLaren, 2005, p. 256)

Así, desde la pedagogía crítica se plantea el cambio de rol del docente. Este pasa de ser un ejecutor y reproductor de la ideología dominante a ser gestor del cambio. Le otorga un posicionamiento político, pues el docente ya no es indiferente a las necesidades del contexto y de los grupos desfavorecidos, pues a través de desvelar los mecanismos ideológicos que subyacen en la educación, este actúa y hace que actúen los grupos vulnerados (McLaren, 2009). En este sentido, “la *praxis* es un acto de conciencia donde el docente pone en juego su pensar y su actuar. El docente, desde el entendido de la *praxis*, reflexiona y actúa de diversas maneras para transformar las realidades educativas (Saldaña Pérez, 2017, p. 67). *Praxis* es lo que McLaren (2005; 2009) llama concienciación, que no es otra cosa que la conversión de los docentes funcionalistas en agentes colectivos del cambio social y político.

En efecto, desde la pedagogía crítica los docentes empiezan por la emancipación propia para generar condiciones emancipadoras en los estudiantes. Así,

los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual. (McLaren, 2005, p. 256)

Ya se adelantaba que esta perspectiva dialéctica de la educación permite colocar en un escenario más amplio la educación misma y el propio papel de los docentes. Desde este punto de vista, dos interrogantes son fundamentales: ¿cuáles son las condiciones estructurales e ideológicas que orientan la educación?, y ¿cómo transformar estas condiciones? La primera pregunta está centrada en el análisis profundo de los mecanismos que subyacen en la educación, considerando que esta no es neutral ni deliberada y circunscribiéndola en un escenario más amplio que traspasa sus propias fronteras. Esto es, el problema educativo no es solo educativo, ni los problemas de aprendizaje son de índole cognitivo o contextual, por ejemplo. Sino que estos están insertos en “arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación (McLaren, 2005, p. 256). Por su parte, la segunda pregunta se orienta al cambio, es decir, si ya se han desvelado los mecanismos latentes en la educación, el siguiente paso es transformarla para la emancipación. En otras palabras, la pedagogía crítica tiene como objetivo primordial, “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 2005, p. 256).

En este sentido, no se debe entender la educación como la acción ejercida para la reproducción, sino para la transformación. Actualmente la educación, en su afán por reproducir un modo de producción y una ideología hegemónica que lo impulsa y beneficia a unos pocos, termina por reproducir la pobreza y la desigualdad de muchos. Además, la pobreza y desigualdad son creadas y promovidas como destino socialmente aceptado desde la educación, sin considerar que

hay desigualdades naturales que nos obligan, pero hay otras que son toleradas o autorizadas por los hombres. Como éstas se han tomado como naturales, contribuyen a las desigualdades en educación. Dadas las diferencias entre los seres humanos, cada paso que den los que mejor situados están, será una nueva ventaja para ellos. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 24)

En palabras de McLaren (2005), “los estudiantes en desventaja se forman en sus marcas en la línea de salida, mientras los más ricos esperan el silbatazo al otro lado de la pista, a pocos pasos de la meta” (p. 244). Lo anterior alude a que las condiciones sociales, culturales, económicas, etc., determinan en gran medida el destino de los estudiantes. Esto contradice la idea de que el porvenir de los estudiantes depende de sus propios méritos. Pero esta ideología del mérito propio, implantada desde La Ilustración en el siglo XVIII, se basa en el autodesarrollo del niño que promovía Rousseau en su libro *Emilio o de la educación*. Otro gran impulsor de esta idea fue Kant, quien aseguraba que la “Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro” (Kant, citado en Gimeno Sacristán, 2013, p. 25).

En definitiva, la pedagogía crítica plantea de entrada que los seres sociales no somos esencialmente libres, sino que existen condiciones y mecanismos de poder que los determinan (McLaren, 2005). El conocimiento, la cultura, las relaciones sociales, etc., son construcciones sociales mediadas por grupos dominantes que legitiman y reproducen el *statu quo*. La escuela funciona como escenario donde se construyen y se reproducen los contenidos ideológicos hegemónicos y que funcionan como guía para la acción. La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación reproducida por formas consensuadas de las prácticas sociales forzadas y silenciosas (Bourdieu y Passeron, 1996; McLaren, 2005; 2009; 2012). Es decir, las que están enmascaradas, disimuladas y poco perceptibles en su superficie. Esto no solo oculta los mecanismos por las que se origina y desarrolla la ideología, sino hace que termine siendo aceptada como resultado de nuestras mismas acciones y capacidades. En el contexto educativo, la hegemonía que orienta la educación promueve el éxito como un acto individual y descontextualizado, producto del esfuerzo propio y la motivación extrínseca. En tanto que los que no lo alcanzan es por el infortunio y la falta de perseverancia. Así, los resultados favorables o

desfavorables en la educación suelen atribuirse a los propios involucrados, pero jamás a las estructuras y estratificación sociales (McLaren, 2005; 2012).

La hegemonía es el mantenimiento de los grupos dominantes que buscan reproducir y garantizar su ideología. No se necesita ejercer la fuerza (aparato represor) para perpetuarla, sino se usan aparatos ideológicos como la escuela (Althusser, 2003). Se implanta una ideología y cultura dominante en la que se instauran los términos de referencia de la sociedad anhelada y útil para sus fines (McLaren 2005; 2012). Sin embargo, contraria a una perspectiva funcionalista de la educación, que se orienta a reproducir los medios de la reproducción de un modelo capitalista, cuyo grupo dominante ejerce su hegemonía para implantar una ideología que le permita perpetuarse,

el conocimiento en la escuela debería tener una meta más emancipatoria que la de maquilar trabajadores (capital humano) y ayudar a las escuelas a convertirse en la ciudadela (trincheras, refugio) de la ideología corporativa. El conocimiento en la escuela debería ayudar a crear las condiciones productivas para la autodeterminación del estudiante en la sociedad. (McLaren, 2005, p. 286)

Así pues, desde este posicionamiento, hay que decir entonces que la educación en México se ha concebido y aplicado desde el modelo progresista que busca principalmente el crecimiento económico a través del capital humano en detrimento del desarrollo social. Es por ello que se han aplicado políticas integracionistas que buscan asimilar las diferencias lingüísticas y culturales a un proyecto nacional homogéneo. En el caso específico de los contextos indígenas, se busca instrumentalizarlos en una lengua y cultura ajena y dominante para que se integren al modelo nacional, ya sea como empleados o consumidores. Se les educa desde una política de igualdad, pero no equitativa, en el que unos pocos logran el propósito anhelado del sistema: integrarse.

Ahora bien, desde una perspectiva dialéctica de la educación, no sólo se trata de desvelar esos mecanismos ideológico-hegemónicos que subyacen

en la educación, sino que los docentes tomen conciencia y se conviertan en agentes del proceso de cambio. Esto es, desde la pedagogía crítica, los docentes ya no deben seguir siendo ejecutores o testigos de una educación que reproduzca las diferencias sociales, sino impulsores de un cambio educativo y social. Los docentes críticos pasan de reproducir contenidos en las escuelas a cuestionarse sobre estos, de tal manera que impulsen propuestas de cambio. El primer paso entonces consiste en preguntarse sobre las finalidades que persigue la educación, es decir, qué, para qué y desde quiénes. Así, los profesores son una pieza clave y determinante en el proceso educativo, pues son ellos quienes deben asumir una postura crítica para que su enseñanza guíe un aprendizaje en este mismo sentido. Para que exista una educación emancipadora es necesario que los docentes se emancipen, de tal manera que desde las aulas se organice y se impulse el cambio educativo y social sin esperar que la institución y las autoridades educativas lo hagan.

Así pues, sería imposible comprender la educación actual y la actuación de los docentes eludiendo el devenir histórico del SEM. Si bien su tránsito por los distintos sexenios le ha otorgado ciertos matices, no por ello abandona su orientación progresista-economicista. A través de las diversas políticas se ha afianzado esta perspectiva orientada a homogeneizar la diversidad lingüística y cultural para integrar una sociedad como capital humano que impulse el progreso económico y social. Tal como ha quedado de manifiesto en este capítulo, el currículum formal de la educación básica, el Plan de Estudios 2011, y específicamente el Programa de estudios de la asignatura de español, contemplan una concepción funcionalista de la educación y del lenguaje. Desde estos documentos, el lenguaje es una herramienta que les permitirá a los estudiantes aprender, integrarse a una cultura e interactuar en sociedad. Sin embargo, una perspectiva más crítica lo concibe como un instrumento de lucha con el que no solo se pueden visibilizar las injusticias, sino generar cambios.

En efecto, la pedagogía crítica ofrece una perspectiva dialéctica para observar la educación, esto es, como reproducción o emancipación, cuyo agente impulsor es el docente. De cierta manera los fundamentos y contenidos de la educación están más allá de las intenciones de los docentes, pues devienen de estructuras nacionales e internacionales. No por ello debe negarse el rol que lo ubica como mediador de esos fundamentos. En este sentido, funge como sujeto que reproduce, pues materializa y facilita esos contenidos para perpetuar la reproducción. En cambio, una postura más crítica ubica a los docentes como agentes del cambio. Esto implica despertar cierto grado de consciencia y sensibilidad ante la injusticia e inequidad social.

Capítulo 3. Metodología para la construcción y análisis de relatos de la experiencia docente

Tal vez no sea solamente el carácter sutil de la estructura narrativa lo que nos impide dar el salto desde la intuición a su comprensión explícita: algo que inclusive va más allá del hecho de que la narrativa es más nebulosa, más difícil de capturar, ¿Será tal vez porque en cierto sentido el narrar no es inocente, por cierto no tan inocente como la geometría, porque está rodeado por un cierto nimbo de malevolencia o inmoralidad?

Jerome Bruner

Una vez expuesto los referentes teóricos y conceptuales que apuntalan el análisis de los relatos de la experiencia docente, la reflexión metodológica que se presenta en este capítulo permite articular las diversas dimensiones de la investigación narrativa con el objeto de estudio: la experiencia narrada como interpretación. Esto con la intención de lograr una coherencia epistemológica que deje claro la naturaleza del objeto de estudio, su relación con el investigador y los métodos, técnicas y herramientas para abordar y analizar los relatos de la experiencia docente. Luego, se presenta el enfoque asumido para el análisis narrativo a partir de la conjunción de dos modalidades ampliamente utilizadas en la metodología biográfico-narrativa. Por último, se expone la instrumentalización de la metodología, así como detalles en la operatividad y tratamiento de la información recabada con la intención de mostrar cómo se fue desarrollando y ajustando la investigación a la naturaleza dinámica y compleja de la realidad.

3.1. Dimensiones de la investigación narrativa

El concepto de paradigma como estructura homogénea para afrontar los problemas científicos contiene metodologías, técnicas, actitudes y creencias relacionadas con el posicionamiento respecto del objeto de estudio. Los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a

una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13). Estas, denominadas escuelas o modelos, comparten sus métodos, técnicas y formas de hacer ciencia, así como su forma de pensar y ver la realidad. De este modo, la relación que se establece con el objeto estará determinada por la asunción de un determinado paradigma.

Sandín Esteban (2003) hace un esfuerzo por conjuntar metodologías afines con la finalidad de modelar paradigmas para el campo de la educación. Parte de cinco dimensiones que es preciso explicar para efecto de ver en qué relación se sitúa el sujeto cognoscente con respecto del objeto de estudio para conocerlo. En primer lugar, la dimensión ontológica del objeto de estudio está relacionada con su naturaleza, es decir, si este está determinado por el sujeto cognoscente o se le impone como emergencia social. En este sentido, las experiencias que los maestros narran desde su perspectiva implica tener en cuenta que a través de su discursividad ellos dan significado al contexto en que laboran. A través del discurso construyen la realidad y reflexionan sobre ella. En efecto, la naturaleza de la realidad es múltiple en el sentido de que no está dado o determinado por un factor, sino por diversos aspectos que convergen y divergen pero que la constituyen.

Con todo, si bien las experiencias de los docentes proceden de la ejecución del currículum, no son una representación objetiva y fiel de él. Por el contrario, puesto que la enseñanza como práctica implica una interpretación y adaptación acorde con los contextos de actuación de los docentes, se presenta como naturaleza múltiple, holística, divergente y dinámica. De igual modo, quienes la ejecutan son docentes dotados de una historia de vida que les antecede y que constituye sus marcos de interpretación y actuación. Desde este punto de vista, y dado que una forma de acceder a la experiencia docente es la narración (Ricoeur, 1997; 2004; Bruner, 1999), se pone de relieve que a través de ella se construyen relatos que dan forma y significado al proceso de enseñanza de español en el contexto indígena. Por esta razón, estas experiencias no podrían ser

generalizables a los otros contextos en que se enseña, pues implica otros sujetos y sus subjetividades, además de otros factores.

En segundo lugar, la dimensión epistemológica tiene que ver con la posición que asume el investigador con el objeto a investigar. Aquí es importante dejar claro que dado la naturaleza del objeto de estudio, el lugar del sujeto cognoscente será en el interior de la realidad donde emergen las narraciones. Hay que considerar que los discursos no surgen descontextualizados, por lo que es necesario tomar en cuenta los contextos a los que se aluden y hacen que cobren sentido. Esto implica que el investigador establezca un acercamiento a los sujetos investigados y se establezca un diálogo orientado a negociar significados. El rol de los entrevistados y el del propio investigador es replanteado, ya que

considerar a un entrevistado como a un narrador equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias. (Denzin y Lincoln, 2015, p. 77)

Conviene subrayar también que el investigador no es ajeno al contexto, ya que es docente del mismo nivel y de la misma zona escolar, por lo que su experiencia media las experiencias narradas de los docentes participantes.

Con lo anterior quiero decir que el investigador no es un sujeto que recopila testimonios tal como los informantes lo dictan, sino que participa en la construcción de los relatos desde el momento mismo en que se establece un diálogo a través de la entrevista narrativa. Si bien esta técnica no es rígida ni dirigida, las temáticas orientan los contenidos narrados; en este sentido es que investigador e investigados construyen la narración en coautoría (Villarreal, 1999).

En consecuencia, los docentes de español y el sujeto que investiga, en una suerte de doble hermenéutica, narran e interpretan la realidad. Se negocian los significados, de tal manera que se funden horizontes interpretativos para comprender una realidad. En este sentido, la región vivida tiene sentido desde los docentes que a través de sus relatos sobre su

experiencia lo dibujan, pero también desde los significados que el investigador descifra. Además, hay que tener en cuenta que el trabajo interpretativo nace en el momento que los docentes narran sus experiencias, pues descifran un contexto, acciones, pensamientos y actitudes que fijan por medio de sus narraciones (Geertz, 2003). Por esta razón, se considera vital la relación investigador-investigado y su mutua influencia.

Un aspecto que se considera fundamental para el caso de la interpretación, es que si bien el contexto enmarca y otorga significado a las narraciones de los docentes, este no define totalmente la interpretación de ellas (Álvarez-Gayou Jugerson, 2011). Dicho de otra manera, la narración se construye en la situación de quienes la interpretan y desde condiciones sociales, históricas, entre otras (Sandín Esteban, 2003). Esto es, puede existir más de una interpretación aun cuando se refieran a la misma situación y tomen como marco de referencia el mismo contexto. Además, es importante señalar que el relato, en tanto texto, puede escapar a las intenciones del autor. Esto es, quienes cuentan historias dejan fluir las sucesiones de un acontecimiento de principio a fin, pero solo al reflexionar sobre ello los autores se dan cuenta de los contenidos que subyacen y motivan su narración. Por tanto, “lo importante es la valoración de los significados de dicha expresión a la luz de condiciones históricas” (Sandín Esteban, 2003, p. 61).

De aquí la importancia de establecer una relación entre las partes involucradas en la investigación. Los docentes que cuentan historias son pieza clave para la interpretación de sus propias experiencias y no meros informantes. En investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, “la relación es necesariamente más permanente y hay un involucramiento de los sujetos con influencias mutuas que los modifican” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 20). Esto permite, dada la condición planteada anteriormente, negociar significados y establecer una correspondencia de interpretaciones (Sandín Esteban, 2003). Por otro lado, la interacción cercana y mutua entre

los docentes y el investigador abre la posibilidad de que la investigación impacte en cada uno de ellos y transforme el pensamiento y la acción.

Luego de reflexionar sobre la importancia del rol del investigador en la investigación, es preciso dejarlo claro de antemano para efecto de este trabajo. Así, el investigador es también docente en el mismo nivel, de la misma asignatura y en la misma zona escolar. Esta condición de ninguna manera significa que el rol lo determine el mismo conjunto de características. La distancia se establece por el grado de involucramiento de los participantes y el investigador. Sin embargo, se debe tener cuidado cuando se establece este tipo de relación, pues el conocimiento mutuo del contexto y de la problemática podrían sesgar la interpretación. Por tanto, establecer una vigilancia epistemológica a lo largo de la investigación logra desvanecer prejuicios e ideas del sentido común, así como la ruptura con la familiaridad del contexto y del tema (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2011).

Con todo, compartir estas características entre los involucrados permite no solo el acceso al campo y la participación activa de los docentes, sino también la empatía y el compromiso. Los intereses son comunes puesto que todos los involucrados, incluyendo el investigador, se enfrentan a la misma problemática y buscan vías para solucionarla. Es por tal motivo también que el peso específico lo tienen las narrativas de los docentes para exponer, plantear y reflexionar sobre su práctica en esos contextos. Los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias de tal manera que los relatos no sean contados solo desde la perspectiva del investigador. No es la intención que los docentes se conviertan en personajes en la narración omnisciente del investigador. Por el contrario, la omnisciencia también la poseen los profesores que laboran todos los días en las escuelas y que tienen la capacidad de reflexionar y contribuir al conocimiento. La investigación cualitativa y el enfoque narrativo tienen la posibilidad de dotar de protagonismo a los participantes e involucrarlos de manera activa en la construcción de conocimiento.

En tercer lugar, retomando los presupuestos anteriores, es pertinente asumir la teoría narrativo-biográfica¹⁵, pues el relato es un texto con características estructurales del género narrativo que posibilita interpretar, construir, dar cuenta de las experiencias pasadas y reflexionar sobre ellas (Delgado y Gutiérrez, 1999; Bolívar, 2002; Sandín Esteban, 2003; Bolívar y Domingo, 2006; McEwan y Egan, 2012; Bruner, 2013). Así, “la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo” (Atkinson, 2005, citado en Bolívar y domingo, 2006, p. 2). Dicha importancia nace del desencanto de los grandes relatos para explicar y dar cuenta de la vida social. Esto hace aguzar el oído y penetrar en las historias personales o de grupos invisibilizados para considerar códigos culturales específicos y contraponerlos a los convencionales. Se habla entonces del síntoma biográfico de nuestro tiempo, en el que los sujetos y grupos minoritarios son también constructores de conocimiento. Al respecto, Gil Cantero y Jover Olmeda (2000) expresan que

cuando se pretende atrapar los instantes de una vida lo que nos queda es una narración biográfica, un espacio en el que salvar un Yo y reconocer un Tú. Ya no estamos ante las estadísticas y las macroencuestas: nos situamos ante la individualidad y, en ocasiones, intimidad de quien se ve a sí mismo en lo que hace y piensa. El significado del mundo ya no es un dato objetivo y universal, sino subjetivo y particular. (p. 110)

Existen acontecimientos que configuran una trama y en consecuencia una historia. En palabras de Ricoeur (2004, p. 141), “la narración da forma a lo que es informe”. Hay elementos filosóficos en el sentido de la asunción

¹⁵ Se asume esta etiqueta para englobar diversos enfoques que abordan la trayectoria y eventos de vida de las personas, pero enfatizando más el carácter narrativo que biográfico. Así, en el desarrollo de este trabajo se usará solamente los términos narrativo, narración, relato, historia para referirse a la teoría y a su objeto de estudio. Si bien es cierto que ambas dimensiones van de la mano, no es la intención en este trabajo abordar la historia de vida propiamente dicha de los docentes, sino solo relatos sobre experiencias de enseñanza. Aunque, se insiste, la narración por sí misma detona un yo biográfico que narra y que es o no personaje de su propia narración, se dará mayor peso a los relatos en sí mismos como soporte de las experiencias de los docentes para dibujar un contexto, visibilizar la problemática y que los propios docentes reflexionen sobre ello.

del tiempo por parte del narrador. Ya se ha esbozado esta idea en el apartado de los conceptos, en el que se dijo que la narración es la asunción del tiempo en tiempo humano. En otras palabras, la forma de asir el tiempo es la narración. Solo por medio de ella se aprehende una experiencia que fue, pero que en el presente se reflexiona, de tal manera que sirva como una guía para la acción futura (Bruner, 2013). En efecto, “todos tenemos un tendencia a reinventar nuestro pasado con el propósito de dar sentido al presente” (McEwan y Egan, 2012, pp. 197-198). El discurso narrativo facilita este proceso en el sentido de que otorga a quien cuenta la historia el estatus de narrador, generándose así un efecto de *descentramiento*, que no es más que relatar la propia vida como si fuera de otra persona (Ricoeur, 2006). Nos asumimos con narradores externos a la historia pero al mismo tiempo como personajes. Se genera así, el punto de vista de quien narra (Pimentel, 1998). De ahí que “la inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción debe estar profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo” (Bruner, 2012, p. 49).

Hay que detenerse, llegado a este punto, en la importancia que tiene para este trabajo la teoría narrativa en cuanto a su conmensurabilidad con la hermenéutica y su importancia para interpretar las experiencias de enseñanza en el contexto de esta investigación. Se parte de la idea de que

nuestra vida está tejida de relatos: a diario narramos y nos narramos el mundo. Nuestra memoria e interés nos llevan a operar una incesante selección de incidentes a partir de nuestra vida, la vida de otros, del mundo que nos hemos ido narrando; una selección orientada de nuestra experiencia, para llevar a cabo una “composición” que signifique y/o resignifique esa experiencia. (Pimentel, 2014, p. 7)

Se habla entonces de una forma de pensamiento más que de un discurso narrativo. Bruner (1999; 2012; 2013), por su parte, ha declarado la imposibilidad de distinguir las construcciones narrativas y lo equipara a la inextricable relación pensamiento-lenguaje en el que se constituyen mutuamente.

No es la intención en este apartado profundizar en los universales de la realidad narrativa¹⁶, sino centrarse en su composición hermenéutica para justificar el enfoque teórico asumido. De entrada hay que señalar que la comprensión de la narración es hermenéutica, pues esta no puede ser única ni verdadera, sino múltiple. Por tanto,

el objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen. Esto genera el famoso “círculo hermenéutico”: intentar justificar la “adecuación” de una lectura de un texto, no por referencia al mundo observable o las leyes de la razón necesaria, sino por referencia a otras lecturas alternativas. (Bruner, 1999, p. 156)

Desde el estructuralismo hasta las propuestas más deconstruccionistas la narratología se ha abocado a estudiar la narrativa y el proceso mediado entre quien escribe, lee y el propio texto (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2000). Al respecto, Ricoeur (2004) sostiene que “la construcción de la trama solo puede describirse como un acto del juicio y de la imaginación creadora en cuanto que este acto es obra conjunta del texto y su lector” (p. 147). Según la RAE¹⁷, por narrativa se entiende el acto o acción de narrar, lo que no se refiere específicamente a las narraciones de tipo literarias, sino a todas, incluyendo las de la vida en general. No está de más decir que es ambiguo el límite entre la realidad y la ficción en un relato, pues ambas se hallan presentes y se funden. Es difícil establecer las fronteras entre una y otra, ya que ambas se encuentran articuladas y configuran un relato y le otorgan significado (Ricoeur, 2006; Bruner, 2013). Así, “la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (McEwan y Egan, 2012, p. 6). En general, según Bruner (2012, p. 27), “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas”.

¹⁶ Según Bruner (1999) existen nueve universales de las realidades narrativas, a saber, estructura de tiempo cometido, particularidad genérica, las acciones tienen razones, composición hermenéutica, canonicidad implícita, ambigüedad de la referencia, centralidad de la problemática, negociabilidad inherente y extensibilidad histórica de la narración.

¹⁷ Real Academia de la Lengua Española.

Abona también al respecto que la forma de organizar esas vicisitudes y darle forma se logra tejiendo una trama que se narra en un tiempo también narrativo; esto es, puede coincidir con el tiempo cronológico a la manera de principio, desarrollo y final, o bien relatarse transgrediendo este orden. Y es aquí donde radica una de las aportaciones de la teoría narrativa al campo de la investigación, pues un supuesto fundamental es que al narrar configuramos el mundo. Esto lo equipara a una modalidad de pensamiento. Cuando se narra se eligen acontecimientos y se configura una narración en un orden determinado, seleccionando unos elementos y dejando fuera a otros, de tal manera que constituyen el mundo de esa persona llevándolo a actuar en él de determinada forma. Su interpretación del mundo que vive y ha vivido se funde en un discurso que le permite asir esas experiencias pasadas, reinterpretar su presente y replantear su futuro.

Por su parte, Ricoeur (2006) afirma que la trama en una narración configura al personaje. Esto es, en el transcurso del relato muchas veces el narrador no nos delinea la complejidad de los personajes. Si bien se describen características físicas de ellos, no nos muestra (de forma deliberada o no) los sentimientos y modos de actuar. La personalidad de los personajes solo puede conocerse en las decisiones, conductas y acciones ante determinadas situaciones que nos presenta la narración. Así,

la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 2006, p. 147)

Por otro lado, el mismo autor señala que

toda experiencia posee un contorno que la circunscribe y la distingue, y se levanta a la vez en un horizonte de potencialidades que constituyen su horizonte interno y externo: interno, en cuanto a que siempre es posible detallar y precisar la cosa considerada en el interior de un contorno estable; externo, en cuanto a que la cosa buscada mantiene relaciones potenciales con cualquier otra cosa bajo el horizonte de un

mundo total, el cual no figura nunca como objeto de discurso. (Ricoeur, 2004, p. 149)

De modo que el discurso que configura una narración no es la referencia, sino el hecho de estar en un mundo en el que vive, da sentido y se orienta el narrador. Los relatos de los docentes no solo constituyen el mundo que narran, sino que estos son constituidos por el mundo en que viven. De tal modo que la experiencia al ser relatada despliega su sentido y su referencia: la identidad, el mundo y su temporalidad.

Por su parte, la dimensión metodológica guía al sujeto cognoscente en su afán por responder sus cuestionamientos y conocer la realidad. Puesto que las dimensiones anteriores dan cuenta de la naturaleza y del posicionamiento, la dimensión metodológica implica tomar decisiones sobre cómo abordar el objeto de estudio. Entonces, dado que son narraciones de experiencias desde los mismos sujetos, que el investigador tiene que involucrarse en el contexto de producción y enunciación, la asunción de métodos y técnicas deben ser de tipo cualitativo.

La idea de que los hechos u objetos se revelen por sí mismo contradice la idea kantiana de que la ciencia es un producto humano, pues la creación no puede explicar por sí misma a su creador. Desde este tipo de reflexiones se fue deslindando a las ciencias sociales del paradigma positivista, pues la conducta humana, el aprendizaje, la motivación, entre otros aspectos, no podrían ser entendidos y explicados desde aproximaciones cuantitativas como la estadística que objetiva a los sujetos. En consecuencia, la realidad vista desde las ciencias sociales implicaba conocer al propio sujeto cognoscente, es decir, un ser social que siente, dice y actúa en un contexto determinado. Así pues, se vuelve necesario reorientar el posicionamiento y la forma de acceder al conocimiento mediante la investigación cualitativa.

En contraste con el empleo de leyes y teorías preconcebidas que explican la realidad y los objetos de estudio, la investigación cualitativa es inductiva, es decir, parte de los datos para diseñar la ruta a seguir y desarrolla conceptos o teorías. Por tanto, el diseño es flexible de tal manera

que se rompe con la estructura tradicional de la formulación estricta de hipótesis, desarrollo teórico, empírico y comprobación o descarte. En cambio, la investigación se orienta mediante preguntas que problematizan y funcionan como guía y no como unos enunciados que deben constatarse o contrastarse.

Con todo, Taylor y Bogdan (citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2012) enlistan diez aspectos que caracterizan a la investigación cualitativa y que ponen en relieve aspectos como la subjetividad del investigador y de los sujetos-objetos investigados, así como la importancia del contexto como escenario de enunciación y actuación. En este aspecto vale la pena detenerse a reflexionar sobre la validez, confiabilidad y generalización de los resultados. Desde el paradigma positivista estos requisitos se logran a través de clasificaciones, las estadísticas, la frecuencia, etc.; en tanto que en la investigación cualitativa se obtiene “observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2012, p. 26).

En definitiva, la investigación cualitativa es un arte, no un modelo a seguir. Esto no quiere decir que no contenga procedimientos sistematizados y rigurosos, sino que no existe una forma trazada previamente ni unos resultados que apuntalen o descarten una hipótesis. Puesto que los datos orientan la investigación, así como la subjetividad del investigador-investigado, la ruta puede sufrir cambios y por ende los hallazgos.

Hay que considerar entonces que en la actualidad los problemas sociales en general y educativos en particular, demandan nuevos enfoques y metodologías muchas veces articulados. Es un hecho que ya no se puede abordar la realidad desde una sola disciplina, pues hacerlo implica solo esclarecer de manera sucinta el problema, pero de ninguna manera significa resolverlo. Llegar a las últimas consecuencias exige una mirada multidisciplinar que tome en cuenta que los problemas de la humanidad están determinados por múltiples factores (Morin, 2005). Tomando en cuenta lo anterior,

la pedagogía tiene que salir de su ámbito específico para valorar los más diversos intereses culturales, único modo de plantear una educación a la altura de nuestro tiempo y preparada para el futuro. Pero la Pedagogía, si queremos que sea algo más que un divertimento teórico, tiene también que saber volver, iniciar un viaje de vuelta, para ayudar a mejorar la práctica y los juicios de valor de los docentes. (Gil Cantero, 1999, p. 160)

Es en este sentido que se valoran los aportes del enfoque narrativo biográfico, pues supone “contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran” (Bolívar, 2002, p. 3).

La realidad educativa mediante narrativas de los propios docentes permite en primer lugar obtener información contextualizada, temporalizada y centrada en temas específicos. Por otro lado, habilita a los narradores para reflexionar durante y después de relatar sus experiencias. En efecto, la narración o el acto de narrar ponen en juego la experiencia y la reflexión que se sintetiza en aprendizaje. Por consiguiente, articular la narratología para abordar las narrativas docentes abonaría en el entendimiento del puente que se establece entre quienes narran y su contexto, así como su entendimiento. Así, hay que tener en cuenta que

la narratología estudia los posibles cambios que se suceden en los agentes que hablan, imaginan, escriben o leen, y los cambios que se perciben en el “texto” al ser hablados de nuevo, imaginados otra vez, reescritos o vueltos a leer por cada uno de nosotros. (Gil Cantero, 1999, p. 161)

Existen aspectos en los relatos en general que no deben sacrificarse por medio del análisis de contenido. Algunas veces también lo narrativo queda reducido a técnica, olvidando que la historia contada es atravesada por un tiempo narrativo. Es decir, coexisten dos tiempos en el relato, el tiempo de la historia y el tiempo de la narración. Uno tiene que ver con el tiempo en que sucedió el acontecimiento, situado en un tiempo de la cronología de la vida humana. Respecto de quien relata la historia, el tiempo es un pasado cercano o remoto: ayer, la semana pasada, hace dos años... En tanto que el

tiempo de la narración es el tiempo humanizado (Ricoeur, 1997; 2004; San Agustín, 1999). En otras palabras, el tiempo narrado es el tiempo interiorizado de quien narra, por tanto no es el tiempo cronológico advenedizo sino un tiempo asible. El tiempo narrado es posibilidad; pasado, presente y futuro se funden para establecer puentes entre el narrador y el mundo narrado. De ahí que

los aspectos de que se ocupa la narratología son, entre otros, la situación de la enunciación, las estructuras temporales, la perspectiva que orienta al relato, así como la indagación sobre sus modos de significación y de articulación discursiva. (Pimentel, 2014, p. 8)

Al respecto, McEwan y Egan (2012) sostienen que “el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa” (p. 6).

La investigación narrativa, en consecuencia, se nutre de diversas disciplinas sociales. Al respecto, Denzin y Lincoln (2015) indican que

la investigación narrativa contemporánea puede caracterizarse como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven. (p. 59)

Esto le da un estatus transdisciplinario, ya que la experiencia docente se construye narrativamente, de tal manera que el objeto de estudio es la experiencia narrada y no el relato en sí. Esta precisión hace que la experiencia narrada sea eje transversal de distintas disciplinas como la narratología, antropología, pedagogía, psicología, historia y filosofía (Bolívar y Domingo, 2006). De lo que se trata es de

conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un dialogo consigo mismo y del oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado

de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria. (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4)

Aquí se evidencia que el fundamento del método narrativo biográfico es el proceso dialogal entre el investigador y el narrador al momento de narrar. Todo el proceso de entrevista es un diálogo para evocar la experiencia y construir el relato. De ahí que el producto (la narrativa, el relato) sea una construcción entre el investigador y el narrador. Este es el fundamento del enfoque narrativo. La narrativa es el soporte (el texto), pero el proceso del método inicia desde la entrevista. Esto definitivamente lo constituye como método y lo aleja de su carácter técnico.

Con todo, es preciso insistir en que “las prácticas autorreferenciales en la educación no han de ser vistas como meras «sombras» de una realidad recóndita, sino como ventanas que agrandan la comprensión del sentido de nuestras acciones y omisiones” (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2000, p. 112). De ahí la importancia del método narrativo biográfico, pues a partir de los relatos producidos se explora la subjetividad y el mundo que lo constituye. Supone también un medio para visibilizar a los docentes y dejarlos relatar ampliamente, esto es, sin ataduras teóricas o supuestos pedagógicos, sino centrados en la experiencia de enseñar y narrar sus aciertos y desconciertos, sus logros y sus fracasos. La reflexividad también es una acción que promueve el método narrativo, pues la experiencia relatada funciona como guía para la acción futura (Bruner, 2013).

En consecuencia, del amplio y diverso abanico de modalidades que agrupa el método narrativo biográfico (Denzin y Lincoln, 2015) esta investigación contempla de entrada la diferencia que Pujadas (2000) establece entre historias de vida y relatos biográficos. Aunque guardan mutua relación, puesto que una historia de vida se nutre de relatos biográficos, el rasgo distintivo lo otorga la intervención del investigador al configurar la narración. Esto en el sentido de que para el relato biográfico lo importante es rescatar la vida o eventos de la persona de forma literal, y

aunque, como ya se ha dicho anteriormente, existe la intervención del investigador, esta solo se limita a orientar la experiencia narrada. Las historias de vida, por su parte, integra más posibilidades de configurar la narración al tener en cuenta que el investigador puede intervenir de manera activa antes, durante y después de configurarla. Es lo que se puede denominar edición de una historia de vida, que no es más que construir conjuntamente el gran relato sobre la vida o evento, en este caso, sobre las experiencias docentes. También

es tan recomendable, como poco frecuente, que el investigador realice, al final del texto, una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación. (Pujadas, 2000, p. 141)

Una vez establecida esta precisión, cabe diferenciar entre relatos únicos y relatos múltiples (Pujadas, 2000). Dentro de los relatos múltiples existen los llamados relatos cruzados y relatos paralelos, sin que haya rasgos distintivos precisos. Sin embargo, “el criterio que yo propongo para establecer la diferencia entre las historias de vida de relatos cruzados frente a las de relatos paralelos consiste, precisamente, en la existencia o no de ese sentimiento de comunidad entre los narradores” (Pujadas, 2000, p. 149). Esta precisión otorga el fundamento para asumir que en esta investigación se construyen historias de vida de relatos múltiples cruzados, ya que “las narraciones se orientan y confluyen en una experiencia leída desde la pertenencia a una comunidad, más cercana en su configuración” (Pujadas, 2000, p. 146). Hay que argumentar esta modalidad diciendo que el elemento transversal para configurar las narraciones son las experiencias de enseñanza en el mismo contexto. Todos los que relatan experiencias son docentes de español y enseñan en la educación secundaria a estudiantes que hablan una lengua indígena. Así,

la tragedia de sus vidas no solamente está encauzada por ese corte cronológico, sino por una interpretación compartida de los hechos, que adopta metafóricamente la forma de un hipertexto del que surgen narraciones personales que se alinean y dan detalles de unas vivencias

de las que todos, con pequeñas variantes, se sienten copartícipes, aportando elementos de intertextualidad. (Pujadas, 2000, p. 146)

Además, hay que matizar que si bien se habla de historias de vida, no es la intención en esta investigación reconstruir la trayectoria de vida de los docentes de tal manera que enfatice solamente lo biográfico; estas historias de vida se centran en relatos sobre la experiencia de enseñanza de los docentes en una misma zona escolar.

En lo referente a la dimensión técnica, lo que se busca conseguir como datos en esta investigación son narraciones o relatos de los propios sujetos que contengan episodios experienciales sobre su práctica docente. Dichas prácticas deben estar constituidas por situaciones directamente experimentadas por los narradores. Así, se pone de manifiesto todas aquellas experiencias que son significativas, es decir, aquellas que tienen sentido para quien las vive y experimenta, y es capaz de evocarlas y contarlas (Trujillo Reyes, 2014). Por tal motivo, la técnica que se considera apropiada para recoger este tipo de insumos es la entrevista narrativa. Exige también posicionar al entrevistado como participante activo con capacidad de interpretación y análisis. Parafraseando a Denzin y Lincoln (2015), los entrevistados se vuelven narradores de sus propias experiencias, en tanto que el entrevistador trata de intervenir menos, limitándose a asentir para no romper el hilo de la historia.

Otros elementos que se consideran importantes para justificar la técnica son las preguntas congruentes con los objetivos de investigación. Estos elementos orientan a tomar decisiones respecto del tipo de dato y la técnica para obtenerlo. En este caso, puesto que se pregunta principalmente ¿cuáles son las experiencias de enseñanza de los docentes de español con estudiantes que hablan una lengua distinta a la suya?, se ha planteado el concepto de experiencia como vivencia con sentido (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010). El sentido de la experiencia se la dan los que lo experimentan; por eso se vuelve necesario “enfaticar e impulsar una manera

de mirar a la educación desde la perspectiva de quien la vive y de cómo la experimenta” (Trujillo Reyes, 2014, p. 886).

La perspectiva de quienes experimentan, en este caso enseñar, puede explicitarse en muchas y diversas formas discursivas, pero la narración, como ya se dijo anteriormente, es una dialéctica entre lo que fue y lo que pudo haber sido (Bruner, 2013). Esto es, hay un proceso de reflexividad que permite al narrador emitir juicios y valores sin que se rompa el hilo narrativo. Así, “los narradores hablan sobre experiencias específicas de sus vidas, con frecuencia aquellas en lo que se ha dado una separación o conflicto entre un ideal y la realidad, entre la persona y la sociedad” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2012, p. 128). La entrevista narrativa entonces, es una técnica útil para la obtención de relatos de experiencia de docentes en el ámbito educativo. Lo anterior en el sentido de lo expuesto en la problematización y que tiene que ver con la enseñanza de la asignatura de español a alumnos que presentan problemas para entenderla. La narración da pauta para que los docentes relaten historias de éxito o fracaso en torno a un personaje principal que es él mismo o sus estudiantes. Al mismo tiempo permite reflexionar sobre ellas, pues el ideal contrasta con la realidad. En otras palabras, el discurso que se obtiene en la entrevista narrativa es un relato que hace inteligible las vicisitudes de la experiencia “aun cuando el propio narrador no sea consciente de ello” (Arfuch, 1995, p. 100). Esto en el sentido de que la narración es una representación de la realidad en el que se despliega no solo información sino sentimientos y emociones.

Pero, ¿qué es la entrevista narrativa? La entrevista narrativa es un tipo de entrevista semiestructurada en el sentido que posee cierta direccionalidad en cuanto a la temática. Esto quiere decir que si bien su estructura no presenta la lógica de pregunta-respuesta, tampoco parte de palabras detonantes que podrían generar narraciones muy generales o ambiguas alejadas de los objetivos de investigación. Por tal motivo hay que aclarar que este tipo de entrevista no corresponde a las de tipo estructurada

o abierta (Flick, 2007), ya que tiende a clasificarlas con base en el grado de libertad que podrían asumir los participantes (Marradi, Archenti y Piovani, 2010). En este sentido, la entrevista narrativa presenta flexibilidad en su estructura sin perder de vista la orientación de los objetivos. Por tal motivo “no se recomienda la utilización de preguntas ni una guía demasiado cerrada” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2012, p. 128). De esta forma, lo que interesaba rescatar con este tipo de entrevista eran relatos que los entrevistados debían contar con cierta libertad, ya que “el propósito es ver cómo los respondientes en la entrevista le dan orden al flujo de la experiencia para darles sentido a los sucesos y acciones de sus vidas” (Kohler Riessman, citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2012, p. 127).

Hay que recordar que las narraciones tienen una estructura interna episódica, esto es, momentos sucesivos cifrados en inicio, desarrollo y final. Aunque no es ese orden estricto, el narrador va dando cuenta de cada uno de ellos de tal manera que

en el orden del discurso, todo lo que está anotado es por definición notable: aun cuando un detalle pareciera irreductiblemente insignificante, rebelde a toda función, no dejaría de tener al menos, en última instancia, el sentido mismo del absurdo o de lo inútil: todo tiene un sentido o nada lo tiene. (Barthes, citado en Niccolini, 1977, p. 14)

Es en este sentido que se pretende captar y registrar cada momento o detalle de la narración, y la entrevista narrativa tiene la cualidad lograrlo (Pujadas, 2000; Flick, 2014). De este modo, “las narraciones, por otra parte, permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo” (Flick, 2007). Los relatos constituidos no son una suma de frases ni discursos obtenidos mediante preguntas, pues cada elemento de la narración tiene una función en toda la estructura (Barthes, 1966; Flick, 2007).

Pero, ¿en qué consiste este tipo de entrevista? Según Flick (2007), este tipo de entrevista tuvo tres fases o momentos que inició con una pregunta generadora que detonaba el relato orientado por el tema de estudio o los objetivos de investigación. En esta fase es el primer contacto, los docentes

fueron motivados a contar un relato acorde con la temática orientada. Lo que importaba en esta primera fase era la narratividad de los datos. Luego de obtenerlos mediante grabación serían transcritos en otro momento, teniendo en cuenta que al transcribir ya se estaría llevando a cabo un primer análisis.

Le siguió una segunda fase con preguntas que buscaban ampliar detalles episódicos o descripciones relevantes que podrían ser omitidos por parte del entrevistado. En la segunda fase, que implicaba ampliar aspectos no descritos en la narración, la tarea consistió en elaborar preguntas más específicas, tales como “¿Podría ampliar o abundar más sobre...?”. Esto implicaba un escenario más cercano a la narración. Así, se contempló realizar este trabajo en cada una de las escuelas donde laboraban los profesores. Implicó visitar los distintos contextos y tomar notas de campo para contextualizar y comprender exactamente a qué se estaban refiriendo los narradores.

Por último, en una fase denominada balance, el entrevistador animó a los entrevistados a establecer juicios sobre lo sucedido de tal manera que cerraran con una valoración de la experiencia narrada. En el caso de la tercera fase, su operación fue negociada o derivada de lo que ameritó la transcripción de la segunda fase y su integración con la primera; es decir, si implicaba o no trasladarse al contexto laboral. Cabe señalar que en la tercera fase las preguntas fueron orientadas a obtener evaluaciones o juicios acerca de aspectos en la narración. Aquí no se buscó ampliar mediante descripciones sino que emitieran juicios a la manera de “¿qué quiere decir con...?” o “¿por qué piensa que...?”. El escenario requerido para esta fase, como ya se dijo, dependió de la negociación entre los informantes y el investigador, por lo que el tiempo empleado fue el mismo que en la primera y segunda fase.

Es importante que al menos en la primera fase el entrevistador no interrumpiera al entrevistado con preguntas específicas, pues se trataba de no romper el hilo narrativo. En las fases sucesivas pudieron plantearse otras

preguntas al entrevistado. Se atendió la recomendación de que el entrevistador le diera completamente la voz al narrador, y solo demostrar interés por la historia con la mirada o asentimiento.

Hay que aclarar que el proceso de una entrevista narrativa puede ser largo. Esto debido a que en la primera fase pudieran no ser visibles los aspectos a profundizar. Esto implicó registrar los datos y analizarlos para que en un segundo momento fueran planteados al entrevistado. Es decir, las fases no se presentaron en el mismo momento o día, por lo que el proceso de entrevista tomó varias sesiones.

3.2. Análisis de los relatos: un enfoque para interpretar la narración

Dado que no existe una sola forma de hacerlo ni consenso para el análisis narrativo, se buscó la construcción de propuestas abiertas que orientaran la interpretación de los relatos. En concordancia con la idea de Pujadas (2000), se planteó la interpretación de los relatos, pues recuperar solo las voces y describir temáticas aludidas en ellas deja fuera aspectos como la perspectiva que orienta el relato y estructuras temporales y de significación (McEwan y Egan, 2012; Pimentel, 2014). Esto es, tratar de no escindir de los relatos el contenido hermenéutico y crítico, pues debe tenerse en cuenta que las narrativas docentes despliegan un sentido que hay que desvelar. Así, la práctica docente no es neutral y debe analizarse a la luz de los mecanismos internos y externos que la movilizan (Apple, 1986).

Con todo, Bolívar (2002), parafraseando a Huberman, menciona que en el análisis narrativo se corre el riesgo de alterar o deteriorar los relatos. Es por ello que al referirse al tratamiento de datos narrativos se use más el término enfoque y no método, pues el primero expresa flexibilidad y planteamiento, en tanto que el segundo indica procedimiento. La diferencia radica en que el método consta de una serie de pasos para alcanzar algo, mientras que el enfoque implica reflexión y planteamiento de posibilidades de alcanzarlo. Si bien puede partirse de propuestas ya trabajadas y

teorizadas, no quiere decir que estas lleven a iguales resultados. Por eso se habla en este caso de enfoque y no de método, pues se retoman formas, ideas y supuestos de diversos autores tratando de armonizarlos y orientarlos al análisis narrativo.

Así, se parte de las dos propuestas de Bolívar (2002), a saber, análisis paradigmático y análisis narrativo (propiamente dicho). Aunque no es la intención en este análisis contrastar a ambos modos de abordar las narrativas (pues se busca conjuntar enfoques), es preciso especificar en qué consiste cada modalidad. La primera es la predominante y “suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (Bolívar, 2002, p. 12). El procedimiento es inductivo o deductivo, es decir, las categorías de análisis pueden configurarse desde una teoría previa o mediante los datos analizados. Por otro lado, en la segunda modalidad se trata de “configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes” (Bolívar, 2002, p. 13). Como ya se adelantaba, para efecto de este análisis se pretende no asumir una modalidad sino configurar una que no solo incluya a ambas, sino otras posibilidades. De lo que se trata entonces, es de superar la barrera entre el análisis de datos narrativos y el análisis narrativo usando ambas modalidades. Al respecto, hay que argumentar que

un análisis formalista o fuertemente categorial fragmenta en elementos codificables el discurso, descontextualizándolo. Pero una “fidelidad” extrema al propio discurso limitaría el análisis al proporcionar otra narrativa de la información recogida, sólo que ahora el discurso se encuentra enhebrado. Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no pueden limitarse a “tomar nota”. La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. (Bolívar, 2002, pp. 15-16)

De este modo, puesto que las narrativas ya han sido configuradas mediante la entrevista (Arfuch, 1995), la primera tarea consiste en ordenarlas y tematizarlas. Aquí fue importante agruparlas según la temática planteada en el guion de entrevista (Villarroel, 1999). La segunda tarea, luego de la lectura y relecturas de los relatos, fue establecer categorías de análisis de tal manera que se agruparan fragmentos de los relatos para configurar un relato por parte del investigador (Villarroel, 1999). Esto se logró tejiendo los episodios de los docentes que han relatado su experiencia, pues hay que recordar que dichos relatos, aunque tienen su forma particular de organizarse e interpretarse, se refieren a experiencias de enseñanza enmarcadas en el mismo contexto; de ahí que se les llame relatos cruzados. En esta forma de análisis se buscó conjuntar horizontes de interpretación, puesto que las voces de los docentes algunas veces argumentan las ideas del investigador, en tanto que en otras se toman como referentes para ser interpretados a la luz de las estructuras económicas, políticas, sociales, ideológicas, entre otras (Apple, 1986; Marinas y Santamarina, 1993).

La tercera tarea consistió en recuperar la forma y el fondo de manera integrada. Esto es, mediante un relato se exploraron las estructuras episódicas del acontecimiento que da origen a la historia, en tanto que se fue tratando de descifrar sentidos (Villarroel, 1999). Aquí se trató de ir analizando cómo los docentes ordenan y dan sentido a sus relatos, de tal manera que se buscó revelar cómo se van configurando los personajes. Ya se ha dicho antes que la forma narrativa configura a los personajes y por ello vale la pena ir analizando a la luz de los episodios, las actitudes y decisiones con respecto de los acontecimientos relatados.

Por último, “Una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación (Bolívar, 2002, p. 19). En este sentido, narrar la experiencia de investigación es importante, ya que al evocarla, el investigador reflexiona acerca de ella y permite también establecer futuras

rutas de acción. Por tanto, desde esta perspectiva fue preciso relatar los episodios o momentos de la investigación, de tal manera que se configure una narración sobre las vicisitudes que han llevado al investigador a tomar decisiones. Hay que recordar que en investigación narrativa no hay modelos a seguir, así que el relato del investigador sobre la investigación podría ser como dice Ampuero (2011), “atisbos a la lotería de las circunstancias” (p. 157). Así, el informe de investigación se vuelve un relato que los lectores evaluarán a la luz de sus propios criterios.

3.3. Del relato a la acción metodológica

Para el caso específico de esta investigación se programaron varias sesiones con la intención de ir nutriendo los primeros relatos. Esto es, como ya se ha leído con anterioridad, detonar el relato en la primera fase de tal manera que conforme una estructura narrativa en sí misma. Lo que interesaba era obtener relatos o narraciones cuya característica ya fue ampliamente abordado en el apartado anterior. El interés por este tipo de dato también se explicó anteriormente. Lo que sí hay que enfatizar en este apartado es que la entrevista narrativa sí ofreció la posibilidad de obtener relatos de los entrevistados. Esto en el sentido de que este tipo de entrevista permitió posicionar al entrevistado como sujeto narrador. El protagonismo, al menos en la primera fase, la asumió el entrevistado.

Para llevar a cabo las entrevistas como parte del proceso de investigación al cual se alude, se eligieron a docentes clave de español que laboraban en distintas escuelas secundarias de la zona 018 del estado de Chiapas. La zona escolar cuenta con siete escuelas ubicadas en diferentes municipios de los Altos de Chiapas. Todos estos centros educativos cuentan con estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena (tsotsil o tseltal). Es importante destacar que el tipo de dato que se buscaba obtener representaba un volumen considerable en cantidad, lo que también traería complicaciones en el registro, sistematización y análisis de los mismos. Las

narrativas son historias integrales con principio, desarrollo y final, y no discursos aislados de los que se puedan prescindir párrafos o fragmentos de la misma. Es decir, en la entrevista narrativa se registra toda la unidad narrativa y no segmentos como en otro tipo de discurso que al registrar o sistematizarlo puedan algunos de estos omitirse por irrelevante.

Así, al tener en cuenta esta característica no podían ser considerados como participantes cada uno de los docentes de español que trabajan en cada una de las escuelas de la zona escolar; tampoco a uno de cada escuela. Un criterio entonces fue elegir a pocos de tal manera que se buscó recoger datos en calidad y no en cantidad para profundizar en las experiencias narradas (Pujadas, 2000; Bolívar, 2002; McEwan y Egan, 2012). De este modo, se optó por seleccionar a cuatro docentes que laboraran en las escuelas cuya matrícula fuera mayor que el resto de las otras (ver anexo 5). Entonces, como podemos ver en el cuadro del anexo, las escuelas de San Juan Cancuc, Pantelhó, Chiloljá y Nichteel aglomeran mayor alumnado. Se consideró a un docente de tiempo completo por cada escuela seleccionada para dar cuenta de sus experiencias, pues estos atienden a ocho distintos grados y grupos, además de permanecer en la escuela todos los días de la semana. Otra particularidad de estos docentes, al poseer tiempo completo, es que ya tienen más de diez años en el servicio. Esto considerando que para ostentar tiempo completo se necesita mayor antigüedad laboral, ya que el sistema escalafonario de cambios, ascensos e incremento de horas, permite que docentes con más años de servicio se antepongan en derechos frente a quienes tienen menos años. Sin embargo, debido al desinterés de tres de estos docentes para colaborar en la investigación tuvo que extenderse la invitación a los otros de las mismas escuelas. De este modo, los tres profesores de tiempo completo fueron sustituidos por otros que decidieron participar, y aunque no poseían carga horaria completa, sí pertenecían a las mismas escuelas que originalmente se plantearon como criterio de selección. Con todo, los docentes que finalmente participaron en la investigación fueron profesores con distintos años de antigüedad en el

servicio, diversas formaciones profesionales y diferentes procedencias y trayectos laborales.

Se contactaron a los cuatro docentes vía telefónica. Ya se ha dicho con anterioridad que el investigador también es docente de español y que labora en la misma zona escolar de los participantes. Por tal motivo, ya se habían establecido relaciones de trabajo en las distintas reuniones de Academia que lleva a cabo la supervisión escolar. Se les explicó a grandes rasgos la intención de contactarlos y se les invitó a participar formalmente. Los cuatro docentes aceptaron participar en el proceso de investigación y mostraron interés y disponibilidad en el momento que se les requiriera.

Se diseñó un guion de entrevista narrativa (ver anexo 6) planeando el desarrollo de cada una de estas, estableciendo fechas y escenarios. Se volvió a establecer contacto con los cuatro docentes y negociar el momento de la entrevista. Esto con la finalidad de no intervenir demasiado en sus actividades cotidianas. Ellos optaron realizarla un fin de semana, que son los días que regresan a Tuxtla Gutiérrez para estar con sus familiares, pues de lunes a viernes viajan y residen en las comunidades donde se localizan sus escuelas. Así que en la primera fase, las entrevistas se llevaron a cabo en sus propias casas.

Antes de comenzar el proceso de entrevista se les expuso a cada uno de los participantes el proyecto de investigación a grandes rasgos, y la importancia de su colaboración. Se les dio detalles del método y la técnica empleada y se recurrió a algunos ejemplos de relato de la experiencia del investigador. Sin embargo, la primera entrevista supuso una reflexión sobre la técnica y su empleo, pues tras seguir literalmente el guion al inicio se fue flexibilizando cuando el entrevistado asumió su rol de narrador. En ese momento cambió también el rol del entrevistador, ya que de ser quien planteaba los temas o los matizaba, pasó a ser receptor de un relato que inició, se desarrolló y concluyó; pero que además, contenía no solo los temas que se contemplaban en el guion sino otros más. En este sentido, la entrevista paso de “¿podría relatarme un acontecimiento relacionado

con...?” a “cuéntame una historia que recuerdes sobre...”. La relación cambió totalmente y se generó cierto grado de confianza en el transcurso del proceso de la entrevista. No se empezaba a grabar sino hasta que se le solicitaba al docente que narrara. Una vez que confirmaba que ya tenía el acontecimiento o los temas en la mente, se iniciaba la grabación y el narrador comenzaba a ordenar las vicisitudes.

Los participantes mostraron mucha disponibilidad y entusiasmo de participar. Eso pudo notarse cuando los docentes comenzaron a narrar, pues se olvidaron del tiempo presente y se internaron en el pasado de sus historias. De alguna manera volvieron a vivir esas historias debido a que al momento de narrar empleaban verbos en tiempo presente o asumían las voces de los personajes de sus historias.

En la primera fase se obtuvieron cinco narrativas por profesor, conformando un total de 20 relatos cuya duración fue de cinco a diez minutos cada uno. Además, se les pidió que llenaran una ficha técnica, atendiendo a datos específicos para redactar una reseña biográfica. Esto con la finalidad de presentar a los participantes y dar a conocer aspectos relevantes de la vida y experiencia profesional; de tal modo que se pueda comprender con mayor claridad sus voces al momento de analizar las narrativas (ver capítulo 1, apartado 1.2.2).

Se transcribieron los relatos obtenidos en la primera fase de entrevista tratando de respetar la integridad en fondo y forma, de tal manera que implicó registrar los tartamudeos, las repeticiones de palabras, modismos, etc., ya que “el detalle es necesario, esencial. Lo que falta o se esconde se enfrenta con el deseo de revelación, ese lugar de búsqueda (del indicio, del detalle que conduzca a la verdad)” (Arfuch, 1995, p. 93). Para la transcripción fue importante ir codificando la información, pues como ya se dijo, cinco narrativas por cada participante dieron un acumulado de 20 relatos. Así, se antepuso P (de Profesor) a las tres primeras letras del nombre de pila de cada uno de ellos, respetando la mayúscula en la inicial. Por ejemplo: profesora Magdalena (PMag), profesor Néctar (PNec), profesora

Norma (PNor) y profesor Raúl (PRau). Además, para identificar la narrativa aludida (N) se ordenaron sucesivamente según el orden del guion de entrevista: N1, N2, N3, N4 y N5. De esta forma fue más fácil ordenar y manipular en su momento toda la información. Se crearon carpetas digitales etiquetadas con los nombres de los profesores para ir guardando los archivos con las transcripciones.

Una vez hecho lo anterior, siguió el proceso de lectura y análisis de los relatos en general, es decir, no con la finalidad de ir interpretándolos a la luz de las teorías. Hay que precisar que este trabajo fue más de tipo inductivo, lo que implicó ir de los datos a la teoría. En otras palabras, las teorías y los referentes conceptuales fueron revisados y descritos después del primer trabajo de análisis. Motivo por el cual, este primer acercamiento a los relatos orientó en gran medida la reflexión teórica, de tal manera que se centrara y apuntalara la explicación e interpretación de la información. Al mismo tiempo, este primer análisis sirvió para adentrarse al mundo narrado, pero como en esta primera fase de entrevista se le dio prioridad e importancia a la voz de los profesores, esa fluidez e ímpetu narrativos dejó implícito muchos detalles.

Para profundizar y esclarecer esos detalles que no estaban explicitados en las narrativas de los docentes se fueron planteando preguntas específicas para cada relato. Es decir, si bien se originó de un tema generador, en el fondo cada relato presentaba particularidades que los distinguía de los otros, por lo que era imposible plantear preguntas generales debido a que los detalles eran distintos. La intención fue buscar la explicación amplia en los relatos que dejaban información implícita. Esta información ampliada solo fue contemplada para tener mayor amplitud y contexto en los relatos. Las preguntas fueron estructuradas de tal forma que todas comenzaran con “¿a qué te refieres con...?” o “¿por qué mencionas...?”.

Este momento de la entrevista narrativa que fue la etapa 2 se realizó con los cuatro docentes en las escuelas donde laboran. Previa programación y autorización de los respectivos directores de las escuelas, se visitaron cada

una de ellas dedicándole un día para observar su dinámica laboral en general, así como la actuación docente en el aula. Se establecieron relaciones con los directivos y los docentes de las otras asignaturas. Pero el trabajo de campo que consistía en concretar la segunda etapa de la entrevista narrativa se centró en las preguntas previamente estructuradas que los docentes de español finalmente respondieron. Dado que los detalles implícitos variaban en cada relato las preguntas eran distintas en fondo y cantidad, por lo que en algunos casos se redactaron 10 y en otros 15.

Se obtuvieron grabaciones y anotaciones de observación en esta segunda etapa que posteriormente se transcribieron. La información se codificó retomando la codificación del nombre del profesor en la etapa 1, y agregándole E de entrevista y el número 2 para indicar que la transcripción proviene de la segunda etapa de la entrevista narrativa. Esta información no se anexó a los primeros relatos para no alterarlos y conservar la primera versión de los mismos. La información obtenida en esta segunda etapa solo fue útil en el sentido antes mencionado: profundizar y contextualizar.

Antes de proceder a la última etapa, se volvieron a analizar los relatos teniendo en cuenta la información obtenida en la segunda etapa de la entrevista para ir visualizando temas sobresalientes. Ya se ha mencionado que el trabajo de análisis fue en parte inductivo, por lo que se identificaron temas relevantes y recurrentes en los relatos para cruzarlos con los objetivos de investigación. Esto con la finalidad de ir construyendo posibles categorías de análisis. Luego de esto se configuró un esquema en el que se visualizaron referentes conceptuales y posibles teorías para analizar e interpretar los relatos de la experiencia docente. Aunque no en el orden lineal y progresivo que se trabajó, las categorías de análisis y los referentes teóricos y conceptuales quedaron finalmente establecidos como se presentan en este trabajo de investigación.

La tercera etapa se realizó luego de tener redactado el apartado teórico y conceptual, además de avances preliminares en el análisis de las categorías. Se retornó a cada una de las escuelas donde laboran los docentes

participantes con la finalidad no solo de obtener información mediante la entrevista sino por observación. Cinco preguntas conformaron el guion de entrevista (ver anexo 7), ya que en esta etapa se buscaron juicios acerca de la labor docente, su función, dificultades, importancia, etc. Se obtuvo importante información que no se anexó a los primeros relatos pero sí en el análisis de las categorías. Para identificar esta información se retomó nuevamente la codificación del nombre del profesor que se hizo en la etapa 1 y se le agregó E de entrevista, seguido del número 3 para indicar que corresponde a la tercera etapa de la entrevista narrativa.

Por último, hay que mencionar que la propuesta de análisis e interpretación se llevó a cabo tal como se describió en el apartado 3.2. Una herramienta que optimizó el proceso de sistematización de los relatos fue el Atlas.ti versión 8. A través de esta herramienta se identificaron, seleccionaron y agruparon los fragmentos de los distintos relatos que argumentan las ideas expuestas en las categorías de análisis que en el siguiente capítulo se presentan.

Capítulo 4. Narraciones de la experiencia docente: mundo narrado, pensamiento y acción en la REDECI

¿Cómo podemos desenredar el componente del recuerdo del componente de interpretación, dejando momentáneamente de lado la voluntad que guía la interpretación? ¿Acaso es posible, filosóficamente pero también neurológicamente, hablar de un recuerdo prístino que no esté teñido por la interpretación?

J.M. Coetzee

Tal como se ha mencionado en el último apartado del capítulo anterior, las seis categorías de análisis que conforman este capítulo surgieron de los propios relatos. En cada una de las categorías analíticas se expone su propósito y algunos referentes conceptuales que ayudan a conseguirlo. Algunas variaciones en el análisis de los relatos es evidente; por ejemplo, en la primera parte del apartado 4.1 el investigador elabora una narración a partir de los relatos de los docentes participantes. En cambio, la segunda parte y los demás apartados muestran la voz del investigador y de los participantes, de tal manera que se configura un relato cruzado que busca no solamente mostrar las interpretaciones de los docentes, sino profundizar en sus diversas motivaciones.

4.1. Experiencias positivas y experiencias negativas

Para adentrarse al análisis e interpretación de los relatos de la experiencia docente, es necesario configurar un relato que dé cuenta, no sólo de hechos positivos y negativos, sino explicitar, desde la voz de los propios docentes, cuál de ambos cobra mayor relevancia. Por experiencia negativa se consideran todos aquellos hechos que los docentes consideran dificultosos y que de alguna manera obstaculizan su práctica docente. Por el contrario, las experiencias positivas son aquellas cuyo contenido narrativo configura una trama que concluye en el éxito pedagógico. Si bien ambas experiencias se manifiestan en la práctica docente, una de ellas cobra mayor observancia

en los relatos docentes. Esto sirve para explorar las actitudes docentes y su accionar en la práctica, así como analizar y comprender las posibles causas que la originan. Sobresalen relatos de experiencias negativas que visibilizan los problemas y las dificultades que suscita enseñar español en el contexto indígena. En contraste, las experiencias positivas son minimizadas por las negativas en el sentido de que las primeras son escasas y se enfocan en hechos aislados o ajenos al contexto indígena. A continuación se abordan estas experiencias por separado, de tal manera que se exploren sus contenidos y aporten una comprensión compleja de sus causas.

De este modo, dos narrativas se construyen en torno al éxito obtenido en un concurso de ortografía. Si bien este reproduce un modelo de competencias en el que se miden capacidades cuantitativas relacionadas con la gramática de la lengua enseñada, en este caso español, no es importante en este apartado dimensionarlo desde este ángulo. Más bien se trata de analizar cómo a partir de este acontecimiento se fueron desencadenando episodios que entrelazan una historia en la que los docentes tomaron decisiones para llevar a cabo su práctica. Así, la profesora Magdalena y la profesora Norma parten de este concurso para relatarnos las complicaciones que implica participar en un concurso de estos. Aunque ninguna de ellas asume una postura crítica al respecto, sí narran las adversidades y la problemática al momento de preparar a los estudiantes. De entrada, son pocos los estudiantes que muestran disposición para prepararse y participar. Esto lleva a las docentes a tomar decisiones que, lejos de promover la amplia participación, se centran en las minorías. La competencia entre escuelas de la zona promueve la selección de los “mejores estudiantes”, y esto implica asegurar el triunfo de antemano, pues los docentes preseleccionan a los “mejores estudiantes” de sus escuelas. Es el denominado “caballito de batalla”, ya que este estudiante suele ser el que obtiene mejores calificaciones en todas las asignaturas, de tal manera que este se convierte en garantía para obtener un “buen lugar” en los concursos que se promueven en la zona escolar.

Para cumplir con este tipo de eventos los docentes tienen que sacrificar horas de clase o trabajar después de la jornada laboral. La profesora Magdalena por su parte, puesto que no era profesora de tiempo completo empleaba parte de su tiempo libre para preparar a los estudiantes, pero estos tenían que sacrificar horas de otras asignaturas. En el caso de la profesora Norma, ella realizó esta actividad después del horario de trabajo fuera de las instalaciones de la escuela. Esto implicó que pocos estudiantes asistieran, pues la mayoría de estudiantes viven en comunidades aledañas a la comunidad donde residía la profesora. Para los estudiantes significaba caminar rumbo a sus casas para ir a comer, y luego regresar nuevamente a la comunidad donde estaba la maestra y volver a sus casas después del curso de preparación. Supone entonces que el estudiante esté ausente de su casa todo el día, caminar largos tramos y horas.

El relato de la profesora Magdalena es breve y ordena de manera cronológica el tiempo en que ocurrieron los episodios. Inicia invitando a los estudiantes mediante una convocatoria y acuden muchos que a lo largo del curso van desertando. Lo que sobresale en la narrativa de la profesora Magdalena es su entusiasmo y disposición para trabajar, pues para esta actividad no le pagan más y tiene que emplear tiempo extra. Aunque no explica cómo logró que su estudiante obtuviera el primer lugar del concurso de zona, sí refiere constantemente el entusiasmo y la satisfacción de ambos. Luego de este episodio transita a otro en el que el acontecimiento es derivado del anterior, pero en otro escenario. Ganar el primer lugar en el concurso de zona les dio el pase para participar en el concurso de ortografía estatal. Se insiste, no es la intención en este apartado asumir una postura crítica al respecto de los concursos, pero sí hay que decir que este a nivel estatal pone en desventaja a los estudiantes indígenas que participan, pues tienen que competir contra estudiantes cuya lengua materna es el español.

Para participar en el concurso estatal la profesora Magdalena y su estudiante tuvieron que viajar de la comunidad donde se encontraba la escuela a la capital, Tuxtla Gutiérrez. Esto ya de entrada es un logro para el

alumno desde la perspectiva de la profesora, pues la mayoría de los estudiantes de la comunidad donde se halla la escuela pocas veces salen de ella. En el caso de este estudiante era la primera vez que salía de su comunidad y conocer la ciudad proyectaba en su rostro alegría. Le expresaba a la profesora su agradecimiento y muchos años después de eso aún se lo agradece. En palabras de la profesora, este evento, no solo los resultados, le dio la oportunidad de salir de su comunidad y le abrió la puerta al estudiante para que siguiera estudiando.

El desenlace de este acontecimiento fue que el estudiante no obtuvo el lugar que había obtenido en el concurso regional. Según se infiere en el relato, el estudiante obtuvo un lugar intermedio entre los altos y los bajos. Al final del relato la profesora reitera que no importa haber obtenido cualquier lugar sino el hecho de que los estudiantes sobresalgan y salgan de sus comunidades y conozcan otros contextos.

La estructura del relato, así como la secuencia de las acciones y su contenido indica que este contiene elementos para clasificarlo como una narración de experiencia positiva. Los personajes, en este caso la profesora Magdalena que a la vez es narradora, y el estudiante que sobresale en un concurso de ortografía, primero en su zona escolar y luego en la etapa estatal, logran prepararse a pesar de enfrentar una serie de dificultades, tales como trabajar extraclase, o en ocasiones ausentarse en otras asignaturas, así como caminar largos tramos para trasladarse hasta sus casas por las tardes.

Por otro lado, la profesora Norma es más explícita en cuanto a los detalles en su narración. Ella toma como personaje a un estudiante llamado Juan para relatar los episodios de una experiencia también positiva y que tiene como acontecimiento principal la preparación para un concurso de ortografía. Esta narración también es rica en descripciones contextuales, y por tanto más extensa que la que construye la profesora Magdalena. Del mismo modo, se cataloga como una experiencia positiva, pues este relato comienza cuando Juan se acerca a la profesora para prepararse para un

concurso, de tal manera que su evolución lo lleva no solo a ganar el concurso, sino a sobresalir académicamente.

Mediante la observación la profesora Norma se da cuenta que Juan tiene mucho potencial para el aprendizaje, así lo demuestra en las distintas asignaturas. Aunque Juan era un niño tímido fue motivado por la profesora para participar en el concurso intramuros de declamación de poesía, es decir, que se llevó a cabo con los propios estudiantes de la escuela de Nichteel. Para preparar a los estudiantes la profesora tuvo que emplear una hora después de clases y algunas veces sacrificar módulos de clases y reunirlos y enseñarles técnicas de declamación. Según la profesora Norma, este concurso fue el detonador para que Juan sobresaliera, pues de ser un niño tímido pasó a ser un niño más extrovertido. De ahí en adelante él y la profesora establecieron una relación de aprendizaje mutuo.

Posteriormente la profesora Norma lanza una convocatoria para estudiantes que quisieran aprender ortografía por las tardes, pero solo Juan atiende a esta y se establece la relación que lleva a este a adquirir habilidades ortográficas, y a la profesora a encariñarse con él. De tal modo que durante ocho meses Juan y la profesora establecieron vínculos afectivos que los llevó a apoyarse mutuamente y trascender esa relación estudiante-docente en el aula.

En el relato sobresalen aspectos contextuales que, implícitamente, nos dibujan un contexto en condiciones adversas, tales como las enormes distancias que los profesores y estudiantes tienen que caminar para asistir a la escuela. Además, lo mismo que en el relato de la profesora Magdalena, los estudiantes tienen que caminar un largo camino para asistir a la escuela y lo hacen también para actividades extraclase. Prácticamente todo el día se ausentan de sus casas, pues entre los traslados y las estancias en la escuela ocupan gran parte de este.

La profesora Norma da pruebas del progreso académico de Juan y no solo lo mide con los resultados de los concursos de zona y estatal, sino cuando se refiere al autodidactismo y a las correcciones que Juan hace a

los distintos docentes. Las habilidades de Juan no se miden en función de resultados cuantitativos de los concursos, sino poniendo en práctica lo aprendido.

El episodio conmovedor es cuando al terminar la secundaria le pide a la profesora que lo apoye en sus futuros estudios, pues Juan es huérfano y tiene, además de las habilidades y el potencial, ganas de continuar sus estudios. Para la profesora Norma la decisión representa un dilema, pues su intención de apoyar a Juan se contrapone con la responsabilidad que implica, ya que en su casa solamente viven sus hijos y ella está ausente toda la semana. Al fin acepta la responsabilidad y permite que Juan viva en su casa con sus hijos. De ahí en adelante vienen una serie de éxitos para Juan y que llena de satisfacción a la profesora. Logra su ingreso en uno de los centros de bachilleres más demandados, y lo hace en primer lugar de la lista, asegurando con esto, además de una beca, excepción de pago durante los tres años que duraron sus estudios. Al principio la profesora lo apoyó no solo con la estancia y la alimentación, sino con gastos escolares. Además Juan habló con los docentes del bachillerato para que lo apoyaran y que le permitieran sacar copias a los libros, argumentado que provenía de una comunidad y poseía pocos recursos económicos.

La historia de éxitos de Juan, al menos en el relato de la profesora Norma, culmina cuando él ingresa al Heroico Colegio Militar, y lo hace obteniendo el quinto lugar nacional. Además de esta opción, Juan había contemplado ingresar al Tecnológico de Tuxtla, pues no contaba con Cartilla Militar, además de dudar de sus condiciones físicas debido a la precaria alimentación durante su infancia. Ahí obtuvo segundo lugar, pero como cumplió con todos los requisitos y exámenes, decidió por el Colegio Militar.

Esta historia de éxito se enmarca dentro de un relato que va dando cuenta de la evolución académica de un estudiante y que termina con la culminación de una carrera profesional. Además, el relato va configurando a la profesora Norma como una docente dedicada, capaz de trascender su relación con los estudiantes. Por eso al final del relato, la profesora Norma

narra la tristeza que implica que Juan la abandone para ir a estudiar a la ciudad de México. De tal manera que no solo a partir de las lágrimas se puede inferir esa estrecha relación sino por la afirmación que la profesora hace: “fue un hijo, es un hijo para mí.”

Por su parte, el profesor Néctar construye otro relato breve sobre una experiencia positiva a partir de un acontecimiento relacionado con un proyecto didáctico derivado del programa de la asignatura de español. Dicha experiencia no se sitúa en su actual escuela, sino en su anterior centro de trabajo, Chicomuselo. La práctica social a la que se refiere en su relato tiene como producto final la redacción de un oficio de solicitud en función de alguna necesidad observada en la propia escuela. El profesor narra cómo plantea y guía a sus estudiantes para el éxito de esta actividad. Lo que asegura el resultado y la consecución del aprendizaje en los estudiantes es la orientación del docente y que las actividades estén vinculadas con la realidad inmediata. Aunque el programa de estudios no indique explícitamente cómo debe llevarse a cabo esta actividad, el profesor Néctar lo contextualiza y logra que sus estudiantes se involucren y logren su aprendizaje instrumental y axiológico.

Se logró entonces no solo que los estudiantes aprendieran a redactar un oficio de solicitud sino a visibilizar los problemas que lo rodean y en los cuales pueden incidir. En este sentido, el profesor orienta a los estudiantes a ser conscientes, a tomar decisiones y ser participantes en la gestión de las necesidades escolares y sociales. El relato no tiene precisamente un final feliz, pues el profesor Néctar fue requerido en la dirección de la escuela cuando el director recibió todos los oficios de los estudiantes solicitando la gestión de recursos para subsanar las necesidades de la escuela. Esto lleva a reflexionar al profesor Néctar sobre la función directiva, ya que en la actitud que asume el director de la escuela pueden inferirse muchas cosas, entre ellas la poca tolerancia hacia el sentido crítico de los estudiantes, pero además, el desconocimiento de los programas y planeaciones de los docentes. Entonces, el relato del profesor Néctar construye la figura de un

director desvinculado y ajeno al trabajo de los profesores, en tanto que se construye a sí mismo como un docente crítico, preocupado por las necesidades de su entorno escolar.

Por otro lado, el acontecimiento que el profesor Raúl refiere en su relato es la dificultad que sus estudiantes presentan en el plano gramatical. Construye un relato amplio con muchas reflexiones y supone un relato positivo en función de la atención y resolución de la problemática. La narración comienza cuando el profesor Raúl observa que uno de sus dos grupos presenta mayores problemas para redactar en español, ya que en su mayoría son estudiantes indígenas. Su narrativa entonces se centra en las distintas estrategias que el profesor fue usando para lograr que sus estudiantes escribieran en español. Se detectó que el problema era que los estudiantes confundían género y número gramaticales al redactar en español, pues en su lengua materna (tsotsil o tseltal) no existe esta diferenciación gramatical. Debe destacarse que el profesor Raúl, además de sus estudios universitarios en educación secundaria con especialidad en español, cuenta con maestría y doctorado en Educación. Con esto se amplía su capacidad de análisis y de acción. Le otorga mayor capacidad teórica y metodológica, pues en este caso y para enfrentar la problemática utiliza palabras de la lengua materna de los estudiantes para ejemplificar el género masculino/femenino, plural/singular, etc. También usó a estudiantes para que reprodujeran sus aprendizajes en equipos específicos y facilitar el aprendizaje de los demás, ya que era un grupo numeroso. Este episodio culmina cuando el profesor y los estudiantes configuran un diccionario que no solo representa el producto de un trabajo sino un material de apoyo.

En otro episodio del mismo relato, el profesor Raúl reflexiona sobre el trabajo realizado y se da cuenta que este grupo ha superado al otro. También considera que dicha acción se facilita por atender a dos grupos solamente. El profesor Raúl es el más joven de los cuatro docentes que narran sus experiencias y por ende tiene menos años de servicio. Esto mismo lo coloca en los últimos peldaños del escalafón y como consecuencia tener pocas

horas frente a grupo. Con sus diez horas solo puede atender a dos grupos, en tanto que un docente con cuarenta horas podría atender a ocho. Tener pocas horas frente a grupo implica obtener menos salario, pero mayor atención al mismo. En cambio, tener más horas es tener más grupos que atender y menos atención debido a la cantidad de estudiantes. A esto se refiere el profesor Raúl en su relato: pone en relación las ventajas y desventajas de atender a dos grupos.

Un tercer episodio en la narración del profesor Raúl refiere al empleo y éxito de una dinámica empleada para poner en práctica los aprendizajes respecto del género y número gramatical. Aquí el profesor reflexiona sobre la importancia de usar dinámicas como estrategia para romper con la enseñanza teórica y dinamizar los aprendizajes. Relata que tuvo que investigar sobre estrategias lúdicas y obtener algunas para emplearlas, lo que indica que el docente debe buscar nuevas formas de lograr que sus estudiantes se involucren de forma más dinámica. Al respecto menciona que los estudiantes dicen que la clase de historia es monótona y aburrida y la contrastan con la clase de español. El profesor de español no solo observa sino que toma en cuenta las inquietudes de los estudiantes, pues recoge y reflexiona sobre las voces de ellos, y lo lleva a tomar decisiones en función de sus necesidades.

En otro episodio se refiere a la revisión de trabajos de los estudiantes para ir constatando su evolución. Al respecto también hay que decir que en el caso del profesor Raúl esta actividad es más fácil, pues solo tiene que revisar los escritos de dos grupos, en tanto que a un docente que atiende ocho se le complica. Pero según el profesor Raúl es cuestión de dedicarle tiempo extra, por las tardes o en vacaciones. Demuestra una actitud optimista y de disponibilidad para realizar esta actividad. Menciona también la importancia hacer anotaciones a los escritos de los estudiantes y fomentar la autocorrección. Al final de este relato el profesor Raúl reflexiona sobre la satisfacción de haber hecho un buen trabajo y que sus alumnos lo reconozcan aun cuando ya hayan egresado de la secundaria. Esto sin duda

lo convierte en una experiencia que ha dejado huella no solo en la vida del docente sino en la de los estudiantes. De hecho, desde el momento que se selecciona dentro de muchas y se evoca, esta experiencia es significativa y digna de relatarse. Implicó un aprendizaje para el docente y sus estudiantes de tal manera que lo mantienen presente y les sirve como guía para su acción futura, pues según narra el profesor Raúl, los estudiantes siguen aplicando en el bachillerato lo que aprendieron con él.

A diferencia de las experiencias positivas antes revisadas, las experiencias negativas de los profesores aluden a las dificultades que representa enseñar en un contexto donde se habla una lengua distinta, y ante el cual estos experimentan diversos estados emocionales como frustración, malestar, conformismo, etc. Ante las dificultades el profesorado entra en conflicto que en algunas ocasiones puede resultar en crisis. Otras veces no trasciende a nivel de conflicto y solo se refleja en frustración o malestar. Esta situación lleva a los docentes a tomar decisiones muy diversas en función de los tiempos que se establecen a nivel curricular, es decir, el tiempo que se proyecta para cumplir con cada una de las etapas de duración de la educación secundaria. En este sentido, hay un tiempo planteado y planeado para que se concreten los contenidos del Programa de Estudio, y otro que se vive en la realidad de cada una de las escuelas.

En este apartado se conjuntan algunas narrativas que visibilizan las emociones de los docentes ante las dificultades que enfrentan al enseñar español en el contexto indígena. Si bien se han catalogado como experiencias negativas, esto es debido a que a diferencia de las experiencias positivas, estas de alguna manera evidencian la anomia y el malestar de los maestros. En las experiencias positivas se enfatizó la satisfacción y el logro, en tanto que en este apartado se resalta la insatisfacción y las frustraciones. Asimismo, se centra en las diversas decisiones que toman los docentes al enfrentar las dificultades.

Tres profesores sitúan su relato en su primer año de servicio. El profesor Raúl y la profesora Magdalena iniciaron su labor docente en una

escuela ubicada en contexto indígena, en tanto que el profesor Néctar y la profesora Norma comenzaron a laborar en escuelas cuya población era en su mayoría mestiza. Los relatos giran en torno a la crisis que representa ingresar al Sistema Educativo con las pocas estrategias y herramientas que obtuvieron en las escuelas donde se formaron. Así lo relata la profesora Norma:

Mi primera escuela y yo no sabía. Me fui a Estación Juárez, una de las peores. Los alumnos más rebeldes que te puedas imaginar. Y yo creía que el ser maestro es que te llegabas a imponer, ¿verdad?, porque el carácter lo traigo de por sí. Pero los chamaquitos, dijeron en mi pueblo, leídos y estudiados, con muy buena ortografía, y resulta que la maestra la regaba en el salón. Se burlaban, no, no, no, yo estaba a punto de salir, de salir corriendo de allá, de renunciar, te juro, porque me daba vergüenza. (PNor, N4)

Por su parte, el profesor Raúl cuenta lo siguiente:

Recuerdo el primer año, la verdad el primer año para mí fue muy... frustrante. Sobre todo porque... pues siendo normalista te, te dan muchas experiencias, pero la mayoría son relacionadas con experiencias de aquí en la ciudad, ¿no? Inclusive en, en tus prácticas, la mayoría de las prácticas son aquí en la ciudad, o sea, no, nunca sales a un contexto fuera de. (PRau, N2)

Un proceso formativo que no toma en cuenta el contexto de actuación de los futuros profesores, los coloca en una situación de crisis cuando se enfrentan a una realidad totalmente distinta y extraña. Ya se ha comentado que el 47% de las escuelas secundarias técnicas se ubican en zona indígena, por lo que es claro que las escuelas formadoras de docentes no están tomando en cuenta que al menos la mitad de los docentes que forman podrían tener como destino laboral una escuela de estas. Se hablan 12 lenguas distintas y existen 122 municipios, muchos de ellos con población indígena. Por eso el profesor Raúl relata de esta forma su primera experiencia como docente de la siguiente manera:

...entonces fue la primera vez que trabajé con niños de comunidad y si no... el hecho de... ellos hablaban, tenían otra lengua materna... me dificultó un poco, porque explicaba mis clases y... a veces notaba que no me entendían. A veces era como tratando de revisar sus trabajos para

mí muy pesado, porque también... pues mi poca experiencia como maestro durante... no sé, más tiempo, más que 2 semanas de práctica, pues era muy poca. Y en ese momento como que todavía estaba aprendiendo a organizarme, como aprendiendo a... interactuar con... con los, los jóvenes, y este, como que me costaba dedicarle el tiempo para... ver cuáles eran los problemas que tenían por lo que ellos no comprendían. Y... rápidamente lo atribuía porque... tal vez porque no entienden el español. (PRau, N2)

En este caso, el profesor Raúl relata su primera experiencia laboral como docente en el contexto indígena. Después de haber egresado de su escuela formadora y haber realizado prácticas profesionales de dos semanas en el contexto urbano, vivió las dificultades de enseñar a estudiantes que hablaban una lengua distinta al español. Por lo que comenta el profesor, en la práctica fue aprendiendo no solo a conocer los problemas del contexto, sino a sistematizar su trabajo docente. De aquí se infiere que las dificultades devienen de los escasos recursos y herramientas que se obtienen en las escuelas formadoras, así como de la ausencia de cursos de inducción o introductorios al servicio docente por parte de la SEP.

La profesora Magdalena, por su parte, no indica que fue su primera escuela, pero se afirma que sí porque ella no se ha cambiado de adscripción desde que inició donde trabaja actualmente. Ingresa al servicio docente y emplea estrategias de lectura sin tomar en cuenta las habilidades del estudiante y desconociendo la situación lingüística del estudiantado:

Una de las situaciones que más recuerdo es precisamente, dando una clase, o sea, yo vengo de una carrera de literatura que es leer, leer, leer, y un día estábamos en una actividad y era leer un fragmento de un texto, y por más que hice ese niño no quiso leer. No sé si yo le llamé muy fuerte la atención, no sé, pero el chiste es que el niño empezó a llorar. Ya cuando vi que estaba llorando dije “algo no está bien, yo no estoy preparada para estar aquí enfrente”. (PMag, N2)

Hasta aquí, los docentes expresan el impacto que significó su encuentro con la realidad escolar, es decir, tras recibir una formación universitaria o normalista, se enfrentan a un contexto escolar distinto y extraño a uno que esperaban. La sorpresa, el malestar, el shock, incluso la desesperación, son el resultado del contraste entre una realidad escolar

concebida en las escuelas formadoras y la realidad en los contextos de actuación. De esta forma,

Decimos que algo o alguien está en crisis cuando la percepción del mundo, la sociedad, la cultura de referencia, nuestro comportamiento y las expectativas que tenemos se inadapтан o desajustan respecto de un determinado orden y contexto al que estábamos acostumbrados. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 249)

Esto también tiene que ver con lo que McLaren (2005) denomina adaptación del sistema escolar a los intereses de la clase media dominante. Los docentes se forman bajo esta ideología y la imponen como modelo a los estudiantes. Al visibilizarse el contraste, los profesores entran en conflicto, pues “ese desajuste produce inseguridad, perplejidad (Gimeno Sacristán, 2013, p. 249) que impacta no solamente a nivel profesional sino personal.

En otros fragmentos de los relatos, los docentes expresan estas dificultades cuando llegan por cambio de adscripción a laborar a una escuela del contexto indígena. El profesor Néctar da detalles del conflicto que enfrenta:

...actualmente estoy en la... Escuela Secundaria 77 de San Juan Cancuc, creo que en ese sentido de estar en una comunidad indígena es más complicado el poder enseñar, sobre todo eh... este, ir aterrizando los aprendizajes, porque eh... es muy complicado. Ahí sí me frustra, ahora sí, me frustra y es la realidad de que tú llevas tu secuencia y te la tiran porque este, el alumno no sabe qué hacer. Por eso, prácticamente tienes que modificar y caer en lo tradicional de estarle dictando y eh... este, o de estarle contestando sus preguntas, porque tal parece que la dificultad grande que tienen ellos es, una es que no, no saben casi... el español, lo hablan muy poco y este, escribir igual. O sea, sí escriben, pero no saben lo que dicen, entonces es más complicado poder enseñar. (PNec, N2)

La frase “llevas tu secuencia y te la tiran” se refiere a un instrumento de planeación denominada secuencia didáctica que no se puede aplicar o llevar a cabo con el grupo de estudiantes. Muchas secuencias didácticas, así como los proyectos didácticos, ya vienen planeadas en los libros de texto, retomando contenidos del Programa de Estudios y contextualizadas en ambientes urbanos. Algunas secuencias didácticas son planeadas a nivel

zona escolar por la academia de español bajo la asesoría de un jefe de enseñanza. Otras son importadas de otras zonas escolares del estado y de otros. Representan opciones para los docentes, sin embargo, es recomendable planear acorde al contexto de actuación. Es decir, una secuencia didáctica se deriva de un proyecto didáctico, pues la primera busca generar el aprendizaje de un contenido específico y que ayude al estudiante a emprender y concluir su proyecto. Entonces, no se puede elaborar una secuencia didáctica con anticipación, tampoco ajena a las necesidades de los estudiantes, ya que esta es derivada de un proyecto didáctico, y la primera etapa de este es la contextualización (SEP, 2011b). Además, rompe con la idea de que el estudiante es el centro del proceso. Hay que tener en cuenta que uno de los fundamentos del proceso enseñanza-aprendizaje es el constructivismo, lo que implica explorar conocimientos previos y potenciar los nuevos.

Ahora bien, el profesor opta por el dictado y, como bien dice él, es una estrategia tradicional en el que los estudiantes son depositarios. Esta estrategia es contraria a lo que promueve el enfoque actual de la asignatura de español, pues actualmente el estudiante deja de ser receptor y se convierte en actor del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, por su parte, debe gestionar y facilitar escenarios de actuación donde los estudiantes usen y desarrollen el lenguaje (SEP, 2011b). Sin embargo, la crisis del profesor deviene del hecho de que él esperaba encontrar estudiantes que tuvieran un dominio de español tal como lo tienen otros estudiantes de otros contextos en que ha trabajado. De hecho él contrasta su actual contexto de trabajo con el anterior (Chicomuselo). Los maestros también confían en que los estudiantes en los contextos indígenas tienen un perfil de ingreso a la secundaria semejante a estudiantes de zonas urbanas. Hay que recordar que la educación secundaria, más allá de las diversas modalidades y tipos de financiamiento, tiene un programa homogéneo a nivel nacional. No contempla las diversas procedencias de los

estudiantes que ingresan, tampoco el nivel de bilingüismo en el caso de los que proceden de contextos donde se habla una lengua distinta al español.

En el mismo sentido, la profesora Norma expresa lo siguiente:

...las que estoy viviendo actualmente allá en la Técnica de Nichteel. El tener, tener alumnos, recibir alumnos no alfabetizados, y que tú tienes ganas de, de enseñarles y que ellos nada más no. Aparte de que tienes el obstáculo de la lengua. (PNor, N2)

Se refiere a su contexto actual que, al igual que la profesora Magdalena y el profesor Néctar, se ubica en el municipio de San Juan Cancuc. Nichteel es una comunidad que está a unas dos horas de la cabecera municipal. La maestra, al igual que el profesor Néctar, ve a la lengua de los estudiantes como un obstáculo para enseñar español. Ella expresa el conflicto que vive al estar enseñando a estudiantes, como dice ella, “no alfabetizados” en la lengua de enseñanza, pero que además, hablan una lengua distinta. Algo que llama la atención en este relato es lo que McLaren (2013) denomina psicologización del fracaso. Es decir, la profesora asume que ella tiene el deseo y la voluntad de enseñarles, pero que son los estudiantes los que no pueden porque, además de hablar una lengua distinta, no se comprometen a aprender.

El conflicto también se presenta cuando los docentes comienzan a cuestionarse sobre lo que deben hacer con respecto al seguimiento del programa de estudios de la asignatura o actividades ajenas a este, algunas veces desde enfoques tradicionales. De esta forma,

....es frustrante en el sentido de que no sabes cómo hacerle. O por querer abarcar el programa, yo estoy en el dilema, bueno, si me dedico a enseñarle comprensión lectora, este, de los textos de comprensión, ¿nada más voy a evaluarle? O sea, tengo que ver temas, aunque sea... medios repellados, como sea ¿no?, pero mínimamente tiene que... eh, quedarse ellos con... alguna noción de algún tema de primero, de segundo y de tercero. Entonces, este, estamos en esa, esa disyuntiva, ¿qué hacemos?, ¿cómo le hacemos? (PNor, N2)

En este sentido, “la crisis es un conflicto no algo necesariamente negativo, y la salida de él no está predeterminada. El profesorado está

llamado a tener un papel activo en la resolución de los conflictos” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 250). Pero como ya se han evidenciado en las narrativas antes citadas, las resoluciones muchas veces solo benefician al docente preocupado por cumplir con los tiempos y contenidos del Programa de Estudios. Por eso la profesora Norma confiesa que tiene que ver contenidos “aunque sea... medios repellados”. En otras palabras, ella opta por seguir con el curso del Programa de Estudios aunque no se logre el aprendizaje en los estudiantes. De tal manera que, como dice ella, los estudiantes se queden con nociones de los contenidos de primero, segundo y tercer grado. Es preciso señalar la preponderancia de los docentes por los contenidos gramaticales, lectura en voz alta y memorización de conceptos que, como dice la maestra, son nociones, pero todo esto no hace que los estudiantes logren comunicarse en español. Estas nociones que se aprenden en cada uno de los tres años que dura la educación secundaria conforman un rezago que no solo afecta a los estudiantes en su desempeño vigente, sino que se acumula progresivamente y le afecta en su ingreso y tránsito por la educación media superior.

El profesor Raúl también se refiere al rezago progresivo:

Recuerdo que... te digo, con ese grupo no, no logré mucho, o sea, sí me costó mucho, mucho... al final del ciclo que... pudiera inclusive abordar todos los contenidos de Español, porque el trabajo se iba haciendo más lento, ¿no?, o sea. Creo que... o sea a lo mucho tal vez acabamos como el cuarto bloque. Entonces recuerdo que el quinto bloque ya, ya ni lo pudimos terminar por lo mismo, porque... sentí que... el trabajo tenía que concluir bien, pero me llevaba más tiempo de, de lo pronosticado. (PRau, N2)

Cada ciclo escolar de la educación secundaria está dividido en cinco bloques o unidades. En cada bloque tienen que abordarse tres proyectos didácticos distintos, de tal manera que en los cinco bimestres deben trabajarse catorce proyectos, ya que en el último el Programa de Estudios indica dos. Debido a las dificultades que representa enseñar español en un contexto donde la lengua de los estudiantes es distinta a esta, los profesores toman decisiones como dosificar proyectos, y dentro de estos, contenidos, de tal forma que el

tiempo de la enseñanza-aprendizaje no corresponde al tiempo de las planeaciones en el Programa de Estudios. Los estudiantes cursan el grado correspondiente, avanzan a otro y concluyen el nivel educativo, pero no alcanzan a trabajar todos los proyectos didácticos y contenidos, ni desarrollan habilidades comunicativas que les facilite su tránsito por la educación media superior.

Pero el rezago no solo se acumula en los estudiantes sino también en los docentes:

Entonces... en ese sentido no se puede avanzar, no... podemos tampoco nosotros, como que nos rezagamos también como docentes, porque no sabemos cómo, en este caso, vamos a enseñar, ¿no? entonces sí es preocupante... en el caso personal y la verdad sí, bastante frustrante porque la verdad sí ya ni quiero preparar clase, nomás hay que llevarla así, porque es por demás que yo vaya a implementar. (PNec, N2)

En este caso, la frustración del docente no lo lleva a experimentar un estado de crisis, pues ante la dificultad opta por adherirse como parte de ella. Es decir, como los estudiantes no tienen el nivel de español que espera para enseñar, el docente se vuelve parte del problema porque no busca soluciones. En este sentido,

La crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber cómo hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas. En realidad, la mayoría no siente crisis alguna, sino que expresan la anomia, el malestar y el deseo de huida. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 253)

Por otro lado, están los docentes que asumen una postura distinta ante la dificultad:

Y hasta ahorita sí ya, ya entiendo que es importante que el maestro se involucre más, pero... lo que sí es importante es que... haya, al menos, como más comunicación con los que atravesamos por, por ese mismo, ese mismo detalle o los que al menos ya nos damos cuenta si debe ser una prioridad este, entender el contexto de nuestros alumnos este, que pertenecen a una comunidad indígena, y buscar nuevas estrategias. (PRau, N2)

Las resoluciones al momento de enfrentar las dificultades suelen apuntar hacia la adopción de estrategias tradicionales que no solucionan el problema de fondo. Si los estudiantes no tienen el nivel de bilingüismo que espera la educación secundaria y los propios maestros que la imparten, es necesario “tomar las experiencias y las voces de los estudiantes mismos como punto de partida” (McLaren, 2013, p. 331). Los docentes por su parte, deben situarse (no ubicarse porque ya lo están)¹⁸ en el contexto y ser más sensibles a las necesidades de los estudiantes. Más allá de buscar nuevas estrategias, es importante la comunicación no solo entre docentes que han pasado por esos contextos sino con los propios estudiantes. Así, “los alumnos y las alumnas nos están mostrando todos los días la realidad cambiante que no podemos ignorar, ni dejar de actuar en ella (Gimeno Sacristán, 2013, p. 250). En este sentido,

el profesorado debe aprender a sentirse siempre en crisis, en la medida en que sus funciones las desarrolla en contextos inestables, sometidos a cambio que hoy son más rápidos, amplios, complejos y decisivos. Es necesaria una preparación sólida para afrontar esas nuevas realidades porque en esta tesitura es preciso forjar una nueva identidad y reconstruir el autoconcepto profesional desde otras referencias. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 250)

Finalmente, las experiencias negativas que relatan los docentes están basadas en las dificultades que suscita enseñar español en un contexto donde los estudiantes hablan una lengua distinta. Principalmente esta dificultad se presenta cuando recién ingresan al servicio docente. Las escuelas formadoras de donde egresan no los preparan para uno de los contextos que representa el 47% de posibilidades para desempeñarse. Además, al ingresar al Sistema Educativo los nuevos docentes no reciben ningún curso de capacitación en el que se explore el Programa de Estudios o situaciones de enseñanza-aprendizaje. Motivo por el cual los docentes, con

¹⁸ La diferencia entre ubicarse y situarse ya se ha explicado en el apartado 1.1. Aquí solo basta recordar que el primer término se refiere al verbo localizar, en tanto que el segundo a posicionar. Desde la pedagogía crítica, los docentes deben asumir una posición política activa, no solo ser reproductores de un sistema dominante.

las escasas herramientas y estrategias con que egresan de las escuelas formadoras, experimentan el conflicto que se manifiesta como frustración y concluye en la desesperación. La falta de capacitación y orientación hace que los docentes tomen algunas decisiones, muchas de ellas obsoletas que eluden al estudiante y lo colocan fuera de los fundamentos teóricos del Plan y Programa de Estudio.

Con todo, se deja ver que en el caso de dos experiencias positivas se aluden a hechos individuales, esto es, logro de un reconocimiento individual en un concurso, en donde el docente es el artífice. Aquí, puede interpretarse que el logro de las metas lo forjan los profesores y estudiantes más capacitados. En otras palabras, “el éxito puede ser alcanzado por la inteligencia, el trabajo duro y la creatividad” (McLaren, 2013, p. 318). En tanto que otras dos narrativas positivas dan cuenta de experiencias grupales, una centrada en la consecución de un proyecto y otra a cuestiones más gramaticales. En contraste, todas las experiencias negativas exponen casos generales, es decir, si bien en algunos casos refieren a estudiantes en particular, los docentes tienden a generalizar las dificultades:

No se puede y hablamos, y esto hablamos de todos. (PNec, N2)

Así como esta, estas dos historias hay varias. (PNor, N2)

De esta forma, cuando los docentes refieren el problema de la falta de comprensión de la lengua enseñada tienden a generalizar. Esto es, tanto la profesora Norma como el profesor Néctar, comentan que este problema es ampliamente visible. La idea remite a pensar que los docentes no pueden enseñar satisfactoriamente porque los estudiantes, en su mayoría, no comprenden el español, por tanto, la enseñanza de la asignatura no progresa y se estanca, lo mismo que los docentes que solo expresan el malestar y su frustración.

Así, los docentes enseñan al resto de los estudiantes tomando como modelo a los pocos estudiantes que tienen mayor competencia comunicativa y que han sobresalido en los concursos. Con estas acciones, el docente

considera que el sistema educativo proporciona una escalera y un camino para la movilidad social, ejecutando procedimientos de selección objetiva para el establecimiento de una meritocracia, movilidad social en la que la única cualificación para el progreso personal es la “capacidad”. (Apple, 1986, p. 32)

Se toman las experiencias individuales para seguir reproduciendo la desigualdad social, pues un caso sobresaliente no puede representar el modelo para la mayoría. De tal manera que esos casos aislados funcionan no como anomalías sino como la muestra para que el resto que vive en rezago social y marginación, luche por salir de la situación aun cuando ella dependa de condiciones sociales y económicas que escapan de sus dominios. Es por ello que la escuela y los docentes promueven

vivir en una meritocracia donde la salvación social se supone alcanzada por méritos escolásticos: cada estudiante cosechará más o menos las recompensas académicas de su propia iniciativa, sin importar su sexo, religión o antecedentes familiares. Todo esto suena bien en la superficie, pero no es sino pura retórica vacía. La investigación ha mostrado que uno de los mejores predictores del éxito académico es el estatus socioeconómico. (McLaren, 2013, p. 244)

En este sentido, las decisiones que se derivan del conflicto deberían apuntar en primer lugar a situarse en el contexto de actuación y tomar en cuenta sus especificidades. Esto es, la marginación y el rezago social no son producto de la escasa escolarización de los pobladores, sino factores de esta (Bello Domínguez, 2007). En segundo lugar, es importante reflexionar acerca de las necesidades y experiencias de los estudiantes. Es decir, el Programa de Estudios 2011 permite dinamizar el uso de la lengua. A lo que se aspira es que los estudiantes puedan comunicarse y visibilizar sus necesidades. Si bien la política educativa se orienta a castellanizar y a integrar al indígena a un proyecto nacional homogéneo, quienes la materializan son los docentes. Por tanto, las decisiones de los docentes se toman tratando de hacer visible estas acciones dominantes o para volverse parte del problema. En otras palabras, se alimenta el sentido crítico o el rezago social tratando de resanar las imperfecciones de la estructura. No

hay que perder de vista que “la escuela promueve la desigualdad social y económica y los maestros somos los encargados de aplicarlo, de ejecutar los objetivos de quienes ostentan el poder hegemónico” (Apple, 1986, p. 29).

4.2. Expectativas docentes

Las expectativas son “inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989, p. 296). Así, el fundamento de las expectativas suele estar relacionado con creencias y supuestos acerca del otro, y como consecuencia se establece una relación. Es decir, el trato y la relación con el otro están mediados por la información y las creencias socialmente construidas.

El contexto escolar supone un amplio escenario en el que los profesores ponen en juego sus expectativas y canalizan su enseñanza. En otras palabras, de las creencias e información que el docente tenga de los alumnos dependerá no solo el trato sino los contenidos que pueda enseñar. Las expectativas suponen un parámetro para evaluar la capacidad de los alumnos y dinamizar u obstaculizar su aprendizaje. Entonces, las expectativas suelen ser positivas o negativas. Por ejemplo,

si éstas llevan al profesor a prestar cierta ayuda al alumno para la realización de un aprendizaje sin la cual éste no sería posible, su efecto es positivo; en cambio, si las conductas del profesor, fruto de sus percepciones, además de no prestar ayuda alguna al alumno, le manifiestan su incapacidad (real o no) para llevar a cabo el aprendizaje, el efecto de las expectativas, evidentemente, es negativo. (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989, p. 296)

Algunas características del alumnado como el sexo, la clase social, el grupo étnico, etc., son indicadores que generan expectativas en los docentes (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989; Mares Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009). Como ya se ha dicho anteriormente, las expectativas generadas a partir de estos indicadores pueden ser positivas o negativas.

Sin embargo, lo que sí puede afirmarse es que las expectativas docentes están intrínsecamente relacionadas con el rendimiento y comportamiento de los estudiantes.

Por otro lado, “un juicio acerca del alumno predispone el comportamiento ulterior del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración” (Mares Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009, p. 971). En consecuencia, “el docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases” (Mares Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009, p. 970).

De entrada las expectativas que tienen los cuatro docentes de la zona escolar 018 con respecto de sus estudiantes tienen su base principal en la teoría del capital humano, cuya fórmula principal es “entre más años de escolaridad se obtenga, aumentan las probabilidades de obtener un empleo bien remunerado” (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 279). Para los docentes el estudiante ideal debe tener entre sus metas la prosperidad económica. Así lo expresa el profesor Néctar:

...no hay interés de... sobresalir o de poder mejorar su situación económica, porque acordemos que los estudios pues eso, te ayuda bastante, nos abre las puertas también para poder eh... tener un buen empleo, un buen trabajo. (PNec, N3)

Por su parte, la profesora Norma se refiere también a esta prosperidad como resultado de la inversión educativa:

...yo siento que, que maestro que no incentiva al alumno a... a seguir adelante o... a superarse... tanto a este... profesionalmente como económicamente, pues creo que no somos maestros. (PNor, N3)

En los anteriores fragmentos es claro que las narrativas docentes aluden a los postulados de la teoría del capital humano. En esencia, se postula que este es el detonador del desarrollo y crecimiento económico de

un territorio y sus pobladores. Por ello se concibe la educación como una inversión de tiempo y dinero que a futuro se remunera. Es decir, el Estado invierte recursos económicos, materiales y humanos en educación, pero al final, este busca obtener beneficios no solo económicos sino en “las condiciones de vida (mejor salud, alimentación balanceada, mejor vivienda, entre otros), lo cual se logra a través del incremento de los ingresos, provocado por una mejor preparación académica” (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 297).

Por otro lado, en otros fragmentos de sus narrativas los docentes esperan que sus estudiantes sigan estudiando hasta alcanzar una licenciatura. La educación concebida como inversión en capital humano es una constante en busca de concretar “altos niveles de conocimiento, habilidades y competencias (que) son esenciales para asegurar un futuro exitoso” (Villalobos Monroy y Pedroza Flores, 2009, p. 282). A mayor grado de estudios, mayores son las probabilidades de prosperidad económica y social. Así, las prácticas educativas, de enseñanza y aprendizaje se desarrollan a partir del ideal “conocimiento e información, considerados como generadores de la riqueza y del poder de una estructura social” (Saldaña Pérez, 2017, p. 57). Esta lógica que implementa la educación es promovida por los docentes que a través de sus relatos muestran aspectos que relacionan el estado de rezago y marginación con el nivel de estudios. Así, la profesora Norma dice que

...depende de nosotros, depende de nosotros que, que, que les hagamos creer a ellos que van a salir adelante, de que van a superarse, de que pueden salir, eh... sacar una carrera. (PNor, N5)

Las palabras superarse y salir literalmente aluden al distanciamiento de los estudiantes de sus contextos al ser visto por el docente como marginal, rezagado, impróspero, etc.; también revela que para que los estudiantes puedan continuar sus estudios tienen que abandonar sus territorios, pues en muchas comunidades de la zona indígena no existen instituciones de nivel medio superior y superior. Pero superarse y salir tiene que ver con la

visión adversa de los contextos en que los estudiantes habitan. Por tal motivo, la misma profesora refiere en otro fragmento la idea de que el estudiante se supere y salga, y esto se relaciona con adopción de un modelo de vida e identidad ajena a su contexto, es decir, un modelo de vida dominante: ladina, mestiza, como ella:

...y cuando sale es como una chamaca ladina como cualquiera. Entonces es cuestión de que nosotros... se los hagamos creer nada más. (PNor, N5)

En las narrativas de los docentes no se alude al ser si no al tener. Por eso, ese modelo de vida solo contempla pertenencias u objetos ajenos a los contextos de los estudiantes y que una sociedad de consumo promueve e idealiza como bienestar social. Así lo expresa en su narrativa la profesora Norma:

...siempre he aprovechado en los lugares donde estoy, siempre he aprovechado para incentivarlos. Que se hagan un plan de vida ellos. Que si... se vean en un futuro manejando un carro, teniendo una casa, viajando, yendo al cine, yendo al teatro, este, los motivo. (PNor, N3)

De ahí la necesidad de que los estudiantes

...se superen, busquen nuevas expectativas de vida y que... sigan hasta finalizar una licenciatura, ¿no?, mínimo. (PRau, N3)

Este modelo dominante que aún persiste tiene su origen en la creación misma de la Secretaría de Educación Pública (SEP), pues “la educación escolar debería moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional” (Tanck de Estrada, 2010, p. 163). Para el caso de los habitantes de zonas con diversidad lingüística y cultural fue aplicada la misma lógica educativa, pues se “buscó “civilizar” a los indígenas, homogeneizar sus hábitos y manifestaciones culturales y hacer al trabajador más productivo y eficiente” (Tanck de Estrada, 2010, p. 165). En palabras de Dietz (2012), “la educación pública es promovida para “socializar” a los nuevos ciudadanos como trabajadores asalariados” (p. 119).

Subyace entonces una educación que busca alcanzar la monoculturalización como fin último. La cultura dominante garantiza el éxito y la prosperidad económica y social. La educación es el medio para alcanzar ese fin, y los docentes lo promueven en sus estudiantes, tal como podemos ver en sus narrativas. Si bien se ha transitado de esa idea asimiladora e integracionista de educación a paradigmas más incluyentes y diferenciados, es notorio que en las narrativas de los docentes aún existen resabios homogeneizadores. Los planes y programas actuales del nivel básico plantean una educación bilingüe bicultural en los niveles de preescolar y primaria de zonas indígenas. Se fundamenta en el artículo 3ro constitucional y en las diversas leyes secundarias que emanan de este. En la actualidad se puede decir que a nivel político y curricular han existido cambios sustanciales que contraponen los fines de la SEP en sus inicios. Esto lleva a explorar y cuestionar la práctica y el discurso de los docentes: cómo están interpretando, asimilando y concretizando el currículum de la educación básica.

Por otro lado, las expectativas de los docentes sobre sus alumnos tienen también una base experiencial que ellos han ido observando a lo largo de su trabajo en los contextos indígenas. Según lo que puede inferirse en los fragmentos de sus narraciones, el impacto de la enseñanza secundaria es mínimo y los docentes trabajan en función de eso. Es decir, durante su estancia en las comunidades han visto los usos y costumbres que se imponen como destino de los estudiantes, de tal manera que la educación se vuelve un requisito para la etapa previa a la adultez. Un bajo porcentaje de estudiantes muestra habilidades y aptitudes para la enseñanza secundaria, y en este sentido los docentes evalúan la esperanza del alumnado. Así lo relata el profesor Néctar:

...es una experiencia que se vive y es bastante amarga porque sólo ves a 1 o 2 alumnos que... sobresalen... Tengo 6 grupos, y en cada grupo hay 2 alumnos que, que son los que puntan con un promedio de 9, porque también no se puede poner 10, pero son los que puntan. (PNec, N3)

Al respecto, la profesora Magdalena expresa lo siguiente:

...y me causó mucha sorpresa cuando vi que eran como 20 chamaquitos ahí sentados. Obviamente, a la larga fueron desertando algunos, pero eran puntuales, o sea, eran como 7 u 8 chamaquitos que eran puntuales y que le echaron muchas ganas. (PMag, N1)

El estado de sorpresa que expresa la profesora es ante la ruptura de lo cotidiano, de lo que normalmente ha visto. Causa sorpresa ver a tantos alumnos porque siempre han sido pocos los que se interesan por aprender, según la versión de la maestra. Aunque llama la atención el uso del adverbio obviamente, pues enfatiza y reafirma la idea de que el hecho ha tomado su cauce normal. Es decir, que hubiera muchos alumnos era anormal, pero fueron desertando hasta normalizarse.

Lo normal entonces se nutre de las experiencias de los propios docentes que han laborado en el contexto indígena. Lo que ellos han vivido y visto les otorga marcos para evaluar las expectativas de los estudiantes. En este sentido, ellos cuentan que pocos son los que sobresalen, que alcanzan otros niveles de estudio. Así,

...por desgracia o por fortuna, este, sí, la mayoría de nuestros alumntos no llegan ni siquiera a la prepa. Por desgracia muchos van con la intención de, no sé, sin intención, más bien de seguir otros niveles de estudio... unos 5 o 10 de cada grupo o de cada generación, no sé, este sí, sí logra salir de secundaria y entrar al COBACH y después no sé. (PMag, N3)

No continuar los estudios subsecuentes tiene que ver, como ya adelantábamos antes, con los usos y costumbres de los grupos indígenas. Las expectativas docentes sobre el alumnado indígena toman en cuenta que los estudiantes heredarán la tradición familiar, es decir, seguirán perpetuando el cultivo de la tierra en el caso de los hombres y casarse y tener hijos en el caso de las mujeres. De este modo,

...en una comunidad indígena es muy común que los mismos alumnos se quedan en la comunidad porque saben que van a tener trabajo en el campo con sus papás, o que van a heredar algo de sus papás, o que van a seguir... que se van a casar con alguien en la comunidad y que ahí se van a quedar a vivir... Pero te encuentras con que ya es como una

costumbre, una tradición que... continúen muchos empleos que la familia hace. Trabajar en el campo, trabajar un terreno, en la milpa, en el cafetal, porque son de las cosas, son de las actividades que se realizan en esa zona. (PRau, N3)

Las narrativas docentes dan cuenta de que las expectativas de los docentes sobre el estudiantado tienen como base la contraposición de los usos y costumbres con el modelo social hegemónico (capital humano). El saber que proporciona el contexto a los estudiantes, objetivados en usos y costumbres, no es valioso ni importante para desarrollarlos como seres humanos prósperos, pues “el saber se convierte en un fin de poder intelectual sobre los que no lo tienen y este saber es una fuerza de producción que tiene un valor económico, político y de control, ya que se legitima como verdadero” (Saldaña Pérez, 2017, p. 66). Los estudiantes no aspiran a salir de sus contextos porque en ellos son productivos y encuentran bienestar social. En cambio, los profesores se refieren a estos contextos como difíciles y poco propicios para que los estudiantes se desarrollen. Así lo expresa la profesora Norma:

...el quedarse aquí no es denigrante el trabajo de sus padres: ir a cortar café o ir a sembrar este... eh... la milpa, les digo. “¡Claro que no!, pero es un trabajo muy pesado, cuando ustedes pueden salir y pueden sacar una carrera. Pueden conocer otros lugares”. (PNor, N3)

En el mismo sentido se refiere el profesor Raúl:

...las costumbres que hay en la comunidad. Muchos de ellos deciden dejar los estudios, trabajar este... en la comunidad, ya, ya hay como empleos en los que... de momento les da como las... necesidades que ellos buscan, pero también es como... no sé, pesado. Por ejemplo he visto a algunos alumnos ya trabajando de mototaxistas, de mecánico. (PRau, N3)

Con todo, las expectativas docentes sobre el estudiantado indígena se basan en la reproducción de un modelo lingüístico y cultural dominante (McLaren, 2005). Lo que esperan los docentes es que los estudiantes se integren a una sociedad homogénea en el idioma y la cultura. El contexto indígena y sus habitantes son vistos como una condición social y territorial

que hay que superar. Se promueve la motivación extrínseca en el sentido de que la educación habilita a los estudiantes para adquirir habilidades y conductas que le servirán para abandonar sus contextos e integrarse a una sociedad homogénea y dominante. En otras palabras, se promueve la educación como valor de cambio, en el que los alumnos adquieren un capital que les permitirá aportar a la dinámica social y económica de una nación hegemónica.

4.3. Formación docente y español en el contexto indígena

“El sistema de formación de maestros de educación básica se compone de dos grandes subsistemas: el de formación inicial para los futuros maestros y el de formación continua de los maestros en servicio” (Arnaut, 2010, p. 250). La primera formación del profesorado se adquiere previo a su ingreso al sistema educativo en las distintas escuelas formadoras, como son las normales, universidades pedagógicas y otras universidades públicas y privadas. Aquí de entrada existe un primer debate en torno a las disparidades en que centran su proceso formativo las distintas escuelas. No es la intención en este apartado discutir ampliamente estas cuestiones, pero sí hay que dejar claro que mientras unas desarrollan un modelo consecutivo, otras optan por un modelo simultáneo. En el primer modelo, “se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos a transmitir y, posteriormente, la formación sobre los conocimientos pedagógicos” (Osorio Madrid, 2018, p. 57). El segundo modelo trabaja a la par ambos aspectos: conocimientos científicos y pedagógicos. Esto es, se va planificando las estrategias de enseñanza de las distintas disciplinas científicas, de tal manera que se procura el perfil docente sobre el de la disciplina¹⁹. Sin embargo, “la formación de docentes

¹⁹ Las escuelas formadoras de docentes influyen también en la identidad profesional de los mismos, pues los normalistas son docentes con especialidad en español, matemáticas, etc., en tanto que los universitarios son licenciados en matemáticas o ingenieros. Otros universitarios se nombran como pedagogos, literatos, matemáticos, físicos, etc.

centrada en el dominio de una disciplina ha sido la tendencia predominante en Latinoamérica” (Osorio Madrid, 2018, p. 60). Así, tomando en cuenta que la enseñanza es uno de los elementos clave para el aprendizaje, “muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea” (Vaillant Alcalde, 2011, p. 116). Además, las propuestas de formación son ajenas o extrañas a la realidad escolar, pues en el caso de los futuros docentes del nivel de secundaria, por ejemplo, no se les forma para enseñar en contextos indígenas. Esto a pesar de que Chiapas, como ya se ha dicho antes, es un estado lingüística y culturalmente diverso.

Por otro lado, la formación continua de docentes en servicio es la etapa que comprende desde que se ingresa al sistema educativo a laborar hasta que culmina con la jubilación. Dicha formación está “orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza” (Vaillant Alcalde, 2011, p. 116). Se oferta bajo tres modalidades: actualización, capacitación y mejoramiento profesional (Arnaut, 2010). Sin embargo, como bien señala este autor, la orientación de la formación continua “está asociada con las condiciones laborales y salariales de los maestros asociados al antiguo escalafón, la carrera magisterial y otros escalafones no escritos” (Arnaut, 2010, p. 253). En este sentido, hay que enfatizar que el rumbo que toma este tipo de formación responde a las necesidades de movilidad jerárquica y económica de los docentes, dejando en tercer término la profesionalización y perfeccionamiento de la enseñanza (Arnaut, 2004; 2010; Arnaut Salgado, 2013). Por ejemplo, para poder ascender a cualquiera de los niveles de carrera magisterial y obtener mayor salario, la acumulación de cursos, diplomados, etc., se vuelve un criterio que lo garantiza. Lo mismo sucede en el caso de los cambios de adscripción y ascensos a puestos directivos, después del criterio de años de servicio, la abundancia de cursos y diplomados es importante.

Como se ha señalado anteriormente,

el territorio de la formación inicial y continua está poblado de muy diversos actores y programas que obedecen a imperativos, necesidades

y racionalidades muy heterogéneas, y en torno a los cuales se han desarrollado una serie de intereses profesionales, institucionales, burocráticos y corporativos. (Arnaut, 2010, p. 257)

Surgen entonces algunos cuestionamientos en torno a estos dos procesos, pero que apunta a quienes se forman y dinamizan el proceso de aprendizaje a través de la enseñanza: los docentes. Si bien se forman inicialmente bajo cualquiera de los modelos antes mencionados, explorar el panorama de las condiciones por las que deciden ser docentes podría dar luces sobre la actualidad del profesorado en México. De entrada,

los docentes que actualmente laboran en el nivel de secundaria, no ingresaron al gremio después de haberse acreditado profesionalmente como tales; en su gran mayoría, son desertores de universidades, procedentes de una escuela normal básica (primaria) en el mejor de los casos, o simplemente desempleados que entre sus pocas oportunidades de empleo encontraron el magisterio. (Espino, 2012, citado en Osorio Madrid, 2018, p. 51)

Aquí hay que resaltar la heterogeneidad en el perfil de los docentes que laboran en el nivel de secundaria, pues no solo son egresados de las escuelas formadoras de docentes, sino de universidades que ofertan licenciaturas en literatura, lingüística, ciencias de la comunicación, etc. Hay que agregar también, que algunos docentes como los que participan en esta investigación, adquieren su plaza como tales por derecho al ascenso. Es decir, estos docentes que en primer lugar se habían formado con otro perfil (trabajo social, secretaria, etc.) y que ya ejercían esa labor en el sistema educativo, estudiaron la normal superior en su modalidad semiescolarizada para ascender a una plaza docente, lo que implica mejores condiciones de trabajo e ingreso. En este sentido, “la heterogeneidad del perfil docente en secundaria se relaciona con los mecanismos acostumbrados para acceder al servicio docente obteniendo una plaza o un contrato por horas clase” (Osorio Madrid, 2018, p. 48).

Además, siguiendo el párrafo citado anteriormente, hay que decir que la economía de Chiapas está terciarizada, es decir, en los distintos servicios que se prestan, como son comercio, turismo, educación, entre otros. 72%

del PIB lo aporta el sector terciario, en tanto que el sector primario y secundario aportan el otro porcentaje. Después del comercio y los servicios inmobiliarios que aportan 31% y 21.2 % respectivamente, los servicios educativos es el sector que más aporta al PIB del estado con 13.3% (INEGI, 2018). En otras palabras, “Los sectores más significativos en Chiapas son todos no-transables: actividades gubernamentales (13.3% del empleo)” (Hausmann, Cheston y Miguel Santos, 2015, p. 11). Una ligera comparación con el estado de Nuevo León muestra en qué medida el estado de Chiapas depende económicamente del sector terciario. En cuanto al sector secundario, específicamente la industria manufacturera, Nuevo León contempla el 20.7% de su empleo, mientras que Chiapas solo el 4.9%. Ahora bien, los servicios educativos del sector terciario muestran lo contrario: 1.8% para Nuevo León y 7.2% en el caso de Chiapas ((Hausmann, Cheston y Miguel Santos, 2015).

Los datos anteriores de alguna manera justifican la cita de Espino (2012) respecto de cuáles son las razones por las que se decide ser docente. En un estado donde no existe diversificación de oportunidades de empleo ni estabilidad, el magisterio representa un destino laboral seguro, estable y bien remunerado que debe conservarse, en detrimento de la vocación docente²⁰. Esto es el primer plano para observar y analizar las narrativas docentes, luego está la formación inicial y la formación continua, sin embargo,

llevar a cabo un proceso riguroso de formación, preparar para la entrada al mundo real de la enseñanza, qué ayudas precisa, cómo se puede mantener el compromiso con las buenas prácticas, son todos ellos temas que o pasan desapercibidos o se cree que ya funcionan adecuadamente. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 249)

²⁰ “Procede del término latino ‘voco’ (llamar); un concepto tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente porque nace del interior, parece entrañar seguridad, acierto y convencimiento” (Sánchez Lissen, 2002, p. 102). La autora señala que existen tres momentos en el proceso formativo del docente: pre-vocacional, peri-vocacional y vocacional. Eso es, antes de la formación inicial, durante, y posterior a esta, ya en el servicio docente.

Con todo, desde las narrativas de los docentes se evidencian tensiones que se viven al enseñar español en los contextos indígenas. Se producen principalmente cuando los docentes ingresan a laborar al sistema educativo y el bagaje formativo que adquieren en la universidad no les permite desarrollar su trabajo con la asignatura. Como no se contempla la enseñanza de español en la educación secundaria en el marco de la diversidad lingüística y cultural, las escuelas formadoras de docentes se apegan al plan y programas de estudios institucionales. De tal manera que cuando los docentes ingresan al sistema educativo a laborar, estos pueden hacerlo en los distintos contextos del estado de Chiapas según las vacantes ofertadas por la SEP y acorde con un escalafón basado en el puntaje obtenido mediante un examen de oposición. Pero como ya se ha dicho, casi el 50% de las escuelas secundarias técnicas se encuentran ubicadas en zonas indígenas, por lo que al menos el 50% de los nuevos maestros ingresan a trabajar a una zona de estas.

Los docentes relatan de entrada que los saberes obtenidos en sus escuelas formadoras no les fueron suficientes o eficientes para enseñar su asignatura ante la diversidad lingüística y cultural. Así lo relatan los cuatro profesores:

...mentiría si te dijera que, que solo lo que traía de la universidad me ha servido, ¿no?, porque era una percepción distinta la cultura ya con la docencia, el estar frente a grupo tratando de enseñarles la materia de español en sí. Sí es bastante complicado, en lo personal sí se me ha hecho bastante complicado y he tenido que buscar nuevas herramientas, la nivelación pedagógica que te mencionaba anteriormente, porque no tenía la facilidad para, para entender y para ponerme, este, en el papel del alumno. (PMag, N5)

...en la escuela donde me formé... donde obtuve la pedagogía no me enseñaron a... tratar a alumnos indígenas. No sabía que yo iba a estar por ahí, pero, o sea, el aprendizaje, la enseñanza que te dan en la... en la pedagogía es... a nivel, vamos a decirlo así, a nivel nacional, no podemos hablar de un solo lado, de un solo contexto, estándar. (PNec, N5)

...yo pensaba que me iban a enseñar ortografía, que me iban a enseñar cómo era, que me iban a enseñar cómo yo iba a atender a los

muchachos, este, que iban a ser cosas vivenciales y me topo con la triste realidad que “Aquí está tu antología, léelo, hazte un ensayo”. (PNor, N4)

...lo que te enseñan en la escuela finalmente no viene a... ser en realidad lo que ya estás viviendo a la hora de dar clases, o la hora de estar trabajando frente a un grupo. No es tampoco porque... la Normal tenga la culpa, sino que... ya está un poco desactualizada. A veces las Normales trabajan con planeaciones de... de casi un sexenio atrás, y a la hora de empezarnos a preparar, pues obviamente hay... no, un gran desfase, porque... ya hay una distancia, ¿no?, entre los planes que deberían estar enseñándote a los que realmente te enseñan. (PRau, N4)

Sin embargo, las narrativas se diversifican cuando los docentes se enfrentan al contexto y reflexionan sobre su especificidad asumiendo posturas positivas o negativas con respecto del deber enseñar. Esto en el sentido de que, o bien se apegan al currículum formal o asumen posturas críticas ante él y los lleva a reflexionar sobre su práctica. En algunos casos los lleva a tomar decisiones que buscan instrumentalizarse para atender las necesidades del contexto. Al respecto, Gimeno Sacristán (2013) menciona que si bien existe “un sistema de promoción de profesorado basado en la antigüedad y en la recolección de justificantes de haber asistido a cursos de los más variados, pero sin ningún contraste de su práctica ni coherencia con las necesidades más urgentes” (p. 253).

En efecto, algunos docentes optan por prepararse, tomar cursos, aprender la lengua, mientras que otros dan cuenta de sus frustraciones y estigmatizan al alumnado, pues sus evaluaciones, como ya se ha dicho en el tema de las expectativas, están basadas en un modelo homogéneo castellanizante. Unos asumen la problemática y explicitan sus frustraciones, en tanto que otros ven en ella oportunidades para reflexionar y desarrollarse profesionalmente.

De este modo, la profesora Magdalena ha asumido su trabajo en zona indígena como un reto y se ha preocupado por buscar la forma de conseguirlo mediante preparación complementaria:

...he tenido que buscar nuevas herramientas, la nivelación pedagógica... he tenido que buscar otras, otras, otros métodos para estar frente a ellos para poder tener empatía con los alumnos, para poder entender su

realidad, para ver qué está, eh, qué a ellos se les dificulta o qué a mí también se me dificulta entenderlos... he tenido que buscar otras alternativas, inclusive me he metido a cursos de tzeltal que es ¡bastante complicado! la pronunciación. (PMag, N4)

El profesor Raúl, en cambio, el contexto indígena supone una base importante para reflexionar su práctica. Al respecto menciona que

...nuestra poca experiencia ha sido en escuelas en donde... los problemas son muy pocos, este... quizá más relacionados a disciplina, pero no, nada comparado con problemas lingüísticos o problemas este... de costumbres, de tradiciones, ¿no? O sea, nada comparado. Y este... sin embargo, creo que... con el paso del, del tiempo es que tú... tú vas como que... razonando en qué aspectos es que tienes como que aprender más, qué aspectos tienes que pulirte. (PRau, N4)

Al referirse a su poca experiencia alude a sus prácticas escolares durante su proceso de formación profesional. De hecho, en la escuela Normal Superior donde se formó como docente le pedían llevar a cabo prácticas pedagógicas de la asignatura, pero estas únicamente fueron en la ciudad y con estudiantes hispanohablantes. Su experiencia previa no contemplaba el contexto en el que en un futuro trabajaría. Por lo que el profesor Raúl lo concibe como una plataforma para reflexionar sobre su práctica²¹. Sin embargo, según él, el tiempo determina el poder reflexivo, dejando fuera de esta posibilidad a quienes su paso es transitorio por este contexto. Lo anterior en el sentido de que muchos docentes solo permanecen un año en una misma escuela. Esto debido al sistema de movilidad horizontal de los docentes llamado cadena de cambios. Es un derecho sindical cambiarse de adscripción y cada año se promueve. Los años de servicio en el sistema posibilita la asunción de los espacios disponibles por jubilación o ascenso, quedando con menos probabilidades los recién ingresados al sistema. De este modo, quienes tienen menos años de servicio

²¹ En este sentido, es necesario precisar que “la reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante” (Vaillant Alcalde, 2011, p. 118). Esto explica por qué para los otros profesores la realidad escolar no representa un escenario para la reflexión. En la formación inicial, durante todo el proceso y específicamente en las prácticas pedagógicas, es importante despertar el poder reflexivo de los futuros docentes.

tienden a permanecer más tiempo en las mismas escuelas, mientras los que tienen más años de servicio se cambian con mayor facilidad.

Por otro lado, el profesor Raúl también reflexiona sobre el desfase curriculum-formación docente y ese carácter volátil de los mismos. Es decir, la vigencia de los planes y programas son tan efímeros que cuando se les empieza a entender y a aplicar ya están otros en la agenda política. Así lo expresa:

...que como maestros nos confundamos mucho, porque apenas si estamos como terminando de adecuar a una Reforma educativa y luego viene otra, y es como que... que... volver a aprender otra vez, volver otra vez a leer, volver otra vez a, a interactuar con un nuevo plan, con un nuevo programa, con un nuevo modelo educativo. Y ni siquiera terminamos de... de concluir el anterior. (PRau, N4)

Al respecto, Arnaut (2004) menciona que

muchas tensiones y tendencias al cambio vividas por el sistema de formación de maestros desde la década de los 70 se fueron acentuando al iniciar la década de los 90, debido a una serie de reformas político-administrativas y curriculares de la educación básica y del propio sistema de formación de maestros. (p. 20)

Entonces, el desfase curricular que los docentes viven en el servicio también lo vivieron en sus procesos de formación. Las escuelas formadoras no están formando a la par de los cambios curriculares del nivel educativo que atiende. El profesor Raúl lo expresa de la siguiente manera:

...porque no es lo mismo, lo que, lo que de por sí te enseñan ahí, y aquí lo ves totalmente diferente, ¿no? Era la primera vez que trabajaba con competencias y en la Normal ni siquiera nos enseñaron eso. Y... y tal vez sí lo vivimos pero muy, muy poco, porque era tal vez lo más nuevo, porque en ese entonces se estaba como generando, y pues empezaban a darte uno que otro tema de eso. (PRau, N4)

Para resolver este dilema busca relacionarse con sus compañeros y trabajar en equipo para afrontar sus clases y los problemas derivados, pues las autoridades educativas, supervisores, jefes de enseñanza, directores y coordinadores académicos no resuelven el asunto. Los docentes se sienten solos ante el problema y tienen que agruparse para buscar vías de solución:

...el primer año de estar trabajando. Entonces como que tenías que, pues estar en más interacción con los de tu Academia, ¿no? Y en este caso era, eran... 2 maestras y... sí me ayudaron mucho. Sin embargo, creo que también para ellas también era... algo nuevo ese plan; entonces, habían muchas cosas que teníamos dudas, muchas cosas que a veces no podían como resolverme y, y ya tenía que investigar, tenía como que... preguntar con uno que otro compañero que ya habíamos, igual, terminado. Porque estábamos en las mismas todos, ¿no? O sea, cuando entras a tu primer año de trabajo es como entrar a ciegas, no sabes ni a, ni a dónde te... estás dirigiendo y mucho menos qué hacer durante todo ese tiempo. (PRau, N4)

Por otra parte, en su narrativa el profesor Néctar contrasta su anterior contexto de trabajo con el actual, llevándolo a emitir juicios acerca de las capacidades cognitivas de los estudiantes indígenas. Al respecto, cuenta que

...en el caso de Chicomuselo, no había tanto problema, allá el niño entiende, comprende para hacer estos movimientos o sabe las indicaciones, entonces ya solitos se desenvuelven. Pero... ya en el contexto indígena pues sí, ¿no?, no saben ni qué hacer ni cómo moverse, a dónde ir. Y para eso mejor, ni les gusta jugar, prefieren estar sentados, entonces, esas estrategias que el maestro este... tiene que llevarlas a cabo en aula, pues sí, es bastante complicado. (PNec, N6)

Chicomuselo, municipio donde se ubica la anterior escuela de este docente, es un municipio que se encuentra ubicado en la sierra del estado de Chiapas. Según la SEP (2013) en ese municipio la población indígena es mínima y por tanto los estudiantes de secundaria en su mayoría son hispanohablantes. En tanto que en San Juan Cancuc, municipio donde se ubica la escuela en la que actualmente labora el profesor Néctar la totalidad de su población es indígena. La experiencia que vivió en su anterior escuela es equiparada a la experiencia actual, y puesto que son dos contextos totalmente distintos cultural y lingüísticamente, esta última es desalentadora, pues el docente aplica las mismas estrategias de enseñanza y obtiene distintos y desfavorables resultados. Esto lo lleva a expresar su frustración de la siguiente manera:

...en este medio indígena creo que está muy difícil, muy complicado poder implementar eso conocimientos que yo obtuve en mi carrera. Es muy difícil porque el alumno no te ayuda, no ayuda a que tú puedas desarrollar una dinámica, un trabajo. Entonces no se puede. (PNec, N6)

Por último, la profesora Norma narra su experiencia docente como un proceso de altibajos. En su proceso de formación profesional no adquirió las estrategias y contenidos de enseñanza de la asignatura:

...y la exposición que nos enseñan a nosotros es pasar a leer. Este, frustrante. ¡Madre mía!, esto es, ¿esto es lo que nos enseñan? (PNor, N4)

La decepción que representa su proceso formativo la lleva a valorar y a rescatar conocimientos previos, que según expresa ella no eran óptimos:

...yo venía en ceros, más que mi aprendizaje normal que traje de la primaria, de la secundaria, que no fue muy bueno, déjame decirte. Para empezar era yo pésima este, escribiendo. Este, escribía con mayúsculas para... no acentuar. (PNor, N4)

Hay que aclarar que tanto el profesor Néctar como la profesora Norma fueron formados en la Normal Superior de Chiapas en su modalidad semiescolarizada, por lo que tomaban curso los fines de semana de cada quince días. El periodo formativo bajo esta modalidad²² tiene una duración de seis años, y pueden inscribirse en él solamente trabajadores de la SEP que fungen como asistentes de servicio (Administrativos o intendentes) que aspiren a ascender a docentes. Este fue el caso de ambos profesores: la profesora Norma era secretaria y el profesor Néctar era trabajador social. Hasta antes de la Reforma Educativa de 2013, el ascenso del personal de servicio era un derecho sindical como trabajador de la SEP, por lo que en la actualidad muchos docentes de las distintas asignaturas en el nivel de

²² La formación inicial de docentes de secundaria en la normal superior se oferta en dos modalidades: escolarizada y semiescolarizada o mixta. La primera, como su nombre lo indica, se imparte a jóvenes egresados del nivel medio superior semestralmente de lunes a viernes; la segunda fue creada para formar a trabajadores del sistema educativo que se desempeñaban en el área administrativa y de apoyo a la educación, tales como secretarías, contadores, trabajadores sociales e intendentes, por lo que se cursa los fines de semana y periodos vacacionales. La diferencia entre ambas modalidades radica en el tipo de alumnado que forman en primer lugar; en segundo lugar la cantidad de semestres cursados, pues en la modalidad escolarizada, puesto que las clases son todos los días, la cantidad de semestres cursados son 8, en tanto que la modalidad mixta se prolonga a 12; y en tercer lugar, la cantidad de materias varía ligeramente, en la primera modalidad se cursan 45 materias y en la segunda 44, por lo que los créditos también varían: 392 para la escolarizada y 367 para la mixta (esto en el caso de la especialidad en español). Ambas modalidades se orientan por el Plan de Estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria, por tanto plantean el mismo perfil de egreso.

secundarias técnicas han llegado a ser tales por medio del ascenso. Por su cantidad de horas a la semana, pues representa la obtención de mayor carga de trabajo y mayor salario, las asignaturas de español y matemáticas eran las más ocupadas.

Con todo, la profesora Norma tuvo que enfrentarse, de entrada, al problema de poner en práctica su proceso formativo que, como ya se ha dicho, fue sucinto. Este momento supuso un giro entre su pasado formativo y su futuro como docente, pues la llevó a reflexionar y a buscar la forma de llenar esos espacios vacíos. Así lo relata:

...mi primer escuela y yo no sabía. Me fui a Estación Juárez, una de las peores. Los alumnos más rebeldes que te puedas imaginar. Y yo creía que el ser maestro es que te llegabas a imponer, ¿verdad?, porque el carácter lo traigo de por sí. Pero los chamaquitos, dijeron en mi pueblo, leídos y estudiados, con muy buena ortografía, y resulta que la maestra la regaba en el salón. Se burlaban, no, no, no, yo estaba a punto de salir, de salir corriendo de allá, de renunciar, te juro, porque me daba vergüenza. Aunque, este, le agradezco a mi compañero de español de allá. Me dice “Tranquila, tranquila, vas a aprender. Aguanta, no permitas. ¡Sácatela de la manga! como le vas hacer o por qué tuviste el horror²³, dile que a propósito para que ellos te corrijan. Oye, pero ¡pedaléale también!”. (PNor, N4)

De nuevo, al igual que en el relato del profesor Raúl, el apoyo entre compañeros es importante para la resolución de los problemas que se presentan en la práctica docente. La profesora Norma pasó de la crisis a la reflexión, pero no hubiera sido posible sin la ayuda de su compañero de español. Le enseñó a disimular los errores para que los estudiantes creyeran que eran a propósito y los usaba como situaciones de aprendizaje. Pero además, su compañero le aconsejó que se preparara (“¡pedaléale también!”). Esta expresión impulsa a avanzar, a seguir adelante, a echarle ganas. Entonces la maestra se puso a leer y a prepararse para estar a la altura del trabajo requerido. Minimizó sus dificultades y atenúo su incertidumbre.

Sin embargo,

²³ En vez de usar la palabra *error*, la profesora Norma expresa *horror* con énfasis para evidenciar el impacto que tuvo ese episodio en torno a los errores ortográficos.

...llego 5 años, hace 5 años aquí a Nichteel y este, con muchas ganas, muchas ganas. Los compañeros, los alumnos, las broncas familiares, las broncas económicas. Con mucha pena y mucha vergüenza te puedo decir que del 90% que yo te manejaba estoy en un 20. Caí en el conformismo. (PNor, N4)

Por eso se decía al inicio que la narrativa de la profesora Norma era un relato de altibajos. De ingresar a trabajar al sistema educativo sin una formación profesional sólida, mediante su experiencia y exigencia del contexto de actuación, ella se fue preparando y obteniendo las herramientas necesarias para atender a sus estudiantes. Pero al llegar al contexto indígena las condiciones cambiaron rotundamente regresando a la profesora a su lugar de inicio.

En suma, el contexto indígena supone un escenario en el que las experiencias docentes suelen ser distintas y lleva a estos a tomar diversas decisiones. Por un lado, algunos profesores catapultan su formación, mientras que en otros se minimiza. La enseñanza de la asignatura de español en los contextos indígenas, así como las metodologías y teorías suelen ser propuestas institucionales, pero solo cobran sentido cuando se ponen en práctica y los maestros son capaces de reflexionar sobre esta. Se puede decir entonces que “la teoría posibilita acciones, es decir, prácticas, pero no las determina; además la teoría es reconstruida por la reflexión que hacen los sujetos sobre sus prácticas” (Saldaña Pérez, 2017, pp. 60-61).

Si bien los planes y programas de estudio orientan los contenidos de enseñanza de la asignatura de español, estos no contemplan cómo desarrollarlos en la orientación didáctica. Si acaso se sugieren prácticas sociales del lenguaje o situaciones para poner en práctica la enseñanza de español, pero no toman en cuenta que los estudiantes son hablantes de otra lengua y que viven en un contexto social y culturalmente distinto al hispanoparlante. Por lo que gran parte de las decisiones didácticas las toman los propios docentes, pero como ya se ha analizado, muchas de ellas buscan castellanizar al estudiante y arrancarlo de su contexto. Estas decisiones también se basan en la escasa formación inicial de los docentes

y en la asunción del paradigma homogeneizador, es decir, no poseen un abanico de herramientas didácticas y aplican el modelo tradicional en que ellos mismos fueron formados.

La diferencia lingüística de ninguna forma es retomada como recurso para enseñar la lengua escolar, sino como un problema que hay que superar y suprimir. Por último, hay que destacar que la experiencia enseña, forma y genera la reflexión para la acción. Sin embargo, las acciones son diversas, concordantes o contrastantes. Lo que es indudable es que la formación profesional de ninguna manera dota a los docentes de las herramientas necesarias para actuar en los diversos contextos. Específicamente en el contexto indígena no existe orientación curricular ni formativa para quienes aspiren o ya trabajen en este contexto. Ante esta situación, no queda más que aferrarse a la experiencia misma como centro de formación docente. En palabras del profesor Raúl,

...no es comparado en nada con la experiencia que ya te llevas a la hora de, de empezar a trabajar. Porque... normalmente algo que menciona algún libro como que tiene sus limitantes también, porque se basan en una época, se basan en un contexto, se basan... están como muy segmentados, y son buenas estrategias, pero a veces no muchas aplicables para contextos en que ya... estamos en la realidad. (PRau, N4)

Tal como lo expresa este profesor, la realidad escolar que enfrentan no está contemplada en los procesos de formación inicial. De ahí su asombro (“no es comparado en nada”), pues su proceso formativo estaba orientado a otro contexto. La realidad escolar entonces, se vuelve un escenario de aprendizaje en este caso, o un crucigrama que muchas veces no llega a resolverse. Así pues, en las escuelas formadoras de docentes “las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo” (Vaillant Alcalde, 2011, p. 117). Esto es lo que Dussel (2001) llama “pedagogía sin escuela: ‘una ciencia de cómo debe enseñar el docente y aprender el alumno en la escuela’ que no tiene en cuenta la realidad escolar” (citado en Osorio Madrid, 2018, pp. 58-59).

Con todo, es evidente que tanto la formación inicial como la formación continua de los docentes no los dota de herramientas y estrategias para enfrentar la realidad escolar. Una realidad ajena y extraña que se visualiza en los procesos formativos no es equiparable a los contextos de actuación de los docentes. Por otro lado, la formación continua, al menos en los proyectos institucionales, porque no llegan a los docentes, sino que estos tienen que buscarla para diversas finalidades (cambio de adscripción, ascenso horizontal o económico), no responde a las necesidades de los docentes, ni es actual, tampoco de primera mano. Así lo expresa el profesor Raúl:

Yo creo que inclusive para los... los proyecto de, los programas de 2006... hubieron... capacitaciones para esos modelos. O sea, eran... cursos que... daban a los directivos para que lo dieran a... a... a la base; bueno, y hasta eso, venían de supervisores, ¿no?, como en... cascada, como cascada. Y que finalmente, al hacer eso... hay muchas dudas, muchas dudas. Y... y a la hora de bajar con nosotros, ya es un mar de dudas, ya es un mar de... no saber qué hacer, y... es que como de... “Pueden hacerlo como ustedes gusten”, o “Hay véanlo ustedes”, ¿no? Y ya le dejan a uno el trabajo de... finalmente... investigar por donde uno pueda... a ver cómo le pueda uno hacer, ¿no? Entonces creo que sí hay ahí como un... un gran problema... que... que hemos de trabajar. Tal vez no... no adecuarnos a los... planes de estudios, sino nosotros mismos, porque es otra de las cosas que me llama la atención del nuevo... proyecto que se tiene en cuanto a... la educación alternativa. De que ya no es a... apegarse a... al material dan desde arriba que da el gobierno, sino que nosotros generar contenidos en base a nuestros contextos. (PRau, N4)

Por tanto, el docente encuentra alternativas de solución a los problemas que enfrenta en la realidad escolar, pues al concluir los cursos sigue siendo este quien toma las decisiones. Esto habla un tanto de que la orientación del proceso y su responsabilidad, según la parte directiva e institucional, se dirige al profesor. Pero esto se analizará más adelante en el apartado referente a la enseñanza-aprendizaje, responsabilidad docente e institucional (apartado 4.6). Finalmente, “la emergencia del mundo indígena y del pluriculturalismo del país, que exige una política educativa que atienda las particularidades y necesidades formativas de los grupos diferenciados

social, cultural y lingüísticamente” (Arnaut, 2004, p. 17), comienza y termina siendo un contexto ajeno y extraño para los docentes.

En definitiva, la formación inicial en las escuelas normales y universidades, así como la formación continua de los docentes en servicio, es descontextualizada y desfasada. En el caso de las universidades más enfocadas a la disciplina que a la enseñanza. Esto a pesar de que el perfil de egreso de la licenciatura en lengua y literatura hispanoamericanas considera que el estudiante “será un profesional que cuente con los conocimientos, competencias, actitudes y valores para desempeñarse en la docencia, la investigación, la creación y la promoción de la cultura lingüística y literaria de Hispanoamérica, en los ámbitos público, privado e independiente (UNACH, 2016, p. 37). Sin embargo, al revisar el Plan de Estudios de esta licenciatura solo tres asignaturas integran el eje de docencia como área de formación complementaria. Estas se cursan durante el séptimo y octavo semestre. Así, de acuerdo con Díaz Ordaz Castillejos (2001), se

prioriza el estudio formal de la lengua y de los diversos autores, obras, corrientes y periodos de la historia de la literatura, así como el conocimiento de la teoría literaria, desde un enfoque estructuralista. Se excluye de su ámbito de estudio y reflexión todo aquello que esté relacionado con el uso comunicativo de los hablantes. No se aborda en la formación inicial de los futuros profesores algunos aspectos que serán fundamentales en su práctica docente. (pp. 10-11)

Se puede afirmar entonces que la licenciatura en lengua y literatura hispanoamericanas, forma a estudiantes bajo un modelo secuencial, pues enfatiza la formación disciplinaria sobre la docencia. Puede entenderse entonces las complicaciones en la práctica docente de la profesora Magdalena. Por eso ella menciona que tiene que buscar formación complementaria, pero se refiere a la docencia. De ahí que haya estudiado la actualización pedagógica en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

Por otro lado, los estudiantes que se forman en la Normal lo hacen en el modelo simultáneo. Revisando el Plan de Estudios vigente puede verse

que desde el primer semestre los futuros docentes cursan asignaturas relacionadas a la profesión, al campo y a la disciplina en que se especializan, en este caso español. La única diferencia entre los estudiantes que se forman en las dos distintas modalidades que oferta la Normal es la cantidad de semestres por las razones ya antes mencionadas. Lo que lleva a pensar en el uso efectivo del tiempo en que se cursa la modalidad semiescolarizada o mixta, ya que se cursa solo los fines de semana de cada quince días y periodos vacacionales. Hay que subrayar también que, si bien el modelo simultáneo en la Normal dota de más recursos didácticos y teóricos respecto del campo educativo y la especialidad (al menos en teoría), no contempla el contexto indígena como campo de actuación. Esto a pesar de que dos asignaturas opcionales podrían enfocarse a “fortalecer la formación de los estudiantes normalistas en relación con necesidades regionales” (SEP, 1999, p. 66). Al respecto,

el personal docente y directivo de las escuelas normales, con el acuerdo de la autoridad educativa estatal, seleccionará las asignaturas que permitan a los egresados responder a demandas derivadas de las características sociales y culturales de la población atendida, o de los requerimientos de alguna modalidad de la educación secundaria; estas asignaturas no deben utilizarse para ampliar la formación general de los estudiantes sino para consolidar sus competencias para desempeñarse laboralmente en un medio o modalidad específica. (SEP, 1999, p. 66)

En este sentido, la SEP propone tres líneas prioritarias que las escuelas normales deben tomar en cuenta para formar a sus estudiantes, a saber, “trabajo docente en telesecundaria, la educación secundaria en el medio indígena y la utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo” (SEP, 1999, p. 67). Según los testimonios de los docentes que se formaron en la Normal, en los que expresan su sorpresa y dificultad, no recibieron orientación para desempeñarse en el contexto indígena. De ahí que se presente el conflicto que, como ya se ha dicho, muchas veces no representa una crisis en la que los profesores reflexionen sobre su práctica en este tipo de contexto.

4.4. Español como lengua para la enseñanza en la educación secundaria

En este apartado se resaltan y analizan aspectos lingüísticos generales que los docentes refieren en sus narrativas, tales como las dificultades comunicativas al enseñar su asignatura. Se trata de analizar cómo ven los docentes la lengua de los estudiantes y resaltar la importancia y la necesidad del enfoque bilingüe en la educación secundaria. Para tal fin, es importante señalar que existe una situación de lenguas en contacto (Bolaño, 1982) dentro de la propia REDECI y de esta con respecto de la zona escolar 018, región socioeconómica, entidad federativa y estado-nación. Esto por el hecho de que en la REDECI se habla una lengua distinta al español, que es la lengua para la enseñanza en el nivel de secundaria. La lengua de los estudiantes es tseltal y tsotsil, mientras que la lengua de los profesores es español. A pesar de que los estudiantes son egresados del nivel de primarias en su modalidad bilingüe, presentan diversos grados de dominio de español, por lo que puede decirse, tomando en cuenta lo expuesto en el apartado 2.4, que presentan diversos grados de bilingüismo frente a una enseñanza que lo considera homogéneo. Sin embargo, desde el concepto de lenguas en contacto, “el uso, por parte del individuo, de una variedad o una lengua distinta de la aceptada mayoritariamente, puede implicar desventajas sociales para dicho hablante” (Bolaño, 1982, p. 67). Un tipo de desventaja social se da en la propia interacción, cuando los docentes enseñan dando por hecho que los estudiantes tienen un grado de bilingüismo homogéneo.

Bolaño (1982) también indica que el estudio de las lenguas en contacto se ha estudiado desde dos perspectivas que es preciso saber, ya que da luces sobre lo que se evidencia en este análisis. Una orientada a la influencia mutua entre las lenguas y sus interferencias, en tanto que la otra más apegada al nivel de dominio de una lengua sobre otra. Desde la primera perspectiva quizá la situación de lenguas en contacto no es tanto una desventaja para las personas involucradas en ella, pues podría representar

áreas de oportunidad. Esto en el sentido de que los docentes que hablan español y los estudiantes que hablan una lengua distinta podrían establecer vínculos entre lenguas de tal manera que se mantenga un diálogo lingüístico-cultural (Elizondo Regalado, 2008). En cambio, desde la segunda perspectiva, la situación es considerada desde el peso histórico y social de una lengua sobre la otra. Aquí “la hegemonía de un grupo humano sobre otro suele tener, pues, como consecuencia, la imposición de la lengua del más fuerte (Bolaño, 1986, p. 68). Al respecto hay que agregar que el español es la lengua que habla la mayoría de los habitantes de México. A pesar de que actualmente las lenguas indígenas gozan del reconocimiento constitucional e institucional, siguen siendo lenguas relegadas a sus propios contextos de origen (Muñoz Cruz, 2010). Es decir, para la educación después del nivel de primaria, los servicios gubernamentales, los servicios televisivos, etc., la lengua más usada es el español, en tanto que las lenguas indígenas solo se hablan en las propias comunidades de los hablantes (Feltes, 2017).

Una precisión acerca de los conceptos de lenguaje, lengua y habla ayudan a esclarecer cuáles son las actitudes y creencias que se despliegan en la REDECI. Sin el afán de profundizar en estos, el lenguaje es la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse, lengua es un sistema de signos lingüísticos convencionales y el habla es su realización (De Saussure, 1945). Además de una capacidad humana, el lenguaje permite cierto tipo de comunicación, ya que es un conjunto sistemático de signos intencionales (Bolaño, 1982; Ávila, 1992; Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005; De Boysson-Bardies, 2007; Montes de Oca Sicilia, 2011). Luego, la lengua es un sistema de signos convencionales socialmente creados por una comunidad lingüística. Preexiste y antecede como un conjunto de signos estructurados y convencionales con rasgos homogéneos, ya que “la sociedad nos impone su lengua como un código de deberemos obedecer si deseamos que nuestros mensajes sean comprendidos” (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005, p. 16). Entonces, la lengua es una

forma de lenguaje, como lo es el habla y otras formas de comunicación. El habla, por su parte, es la lengua en acción, por lo que representa muchas posibilidades de realización que dependen de muchos factores como el contexto, el interlocutor, el género, etc. En el habla se pueden distinguir las variantes dialectales o dialectos, que no son otra cosa que “una forma de habla común a un grupo social establecido en una zona geográfica que posee ciertas características propias” (Bolaño, 1982). Sin embargo, suele atribuírsele con este nombre a las lenguas indígenas debido a que, como ya se ha dicho, su alcance social e institucional es reducido, además que las etiquetan como lenguas antiguas y minoritarias (Montes de Oca Sicilia, 2011).

Ahora bien, lo anterior da un panorama sobre el que debiera observarse la situación de lenguas en contacto en la REDECI, pues de entrada todas las lenguas tienen el mismo valor, ya que “nombran realidades que se conciben de manera distinta en cada comunidad” (Ávila, 1992, p. 12). Además de ordenar el mundo y darle sentido, tiene una historia, una tradición oral y escrita, y una gramática. Por tanto, aun en su forma oral, las lenguas poseen una estructura y un sentido que las diferencia entre sí, pero que al mismo tiempo las equipara en valor. Sin embargo,

por cuestiones culturales, históricas o políticas, uno de los dialectos puede prevalecer por ser el vehículo de comunicación principal del poder, de la literatura o de la educación –o los tres a la vez-. De esta manera, en un territorio geográfico, político o nacional, por cuestiones externas a la evolución natural de las lenguas, se elige lo que se llama una lengua nacional o estándar. (Montes de Oca Sicilia, 2011, p. 51)

El valor es otorgado por la sociedad a partir de criterios ajenos a la estructura y sentido de la lengua. La hegemonía de un grupo social y económico también determina el prestigio de una lengua sobre otra. El español, en este caso, es la lengua para la enseñanza en el nivel de

secundaria, pues es la lengua mayoritaria, oficial e institucional²⁴. Como ya se ha dicho anteriormente, se interrumpe el enfoque bilingüe en que se enseña en los dos niveles que le preceden (preescolar y primaria). Además, es preciso decir que

los estudiantes de pueblos originarios en México pueden cursar tres años de educación preescolar indígena y seis años de educación primaria “intercultural bilingüe” y egresar de su educación básica sin poder hablar, leer o escribir a su nivel de grado en español. (Feltés, 2017, p. 8)

La carencia de estas habilidades en los estudiantes que egresan de estos niveles es debido en parte por los programas educativos que se diseñan para los contextos donde existe diversidad lingüística y cultural. Esto es, en México se han aplicado modelos sustractivos que vulneran no solo a la lengua y cultura de los estudiantes indígenas, sino que no llegan a consolidar el español como segunda lengua. Estos programas o modelos suelen ser de sumersión, traducción y transición, desarrollando un bilingüismo sustractivo en el que “la enseñanza en la primera lengua de los estudiantes nunca ocurre, o solamente ocurre para poder encausar al estudiante rápidamente de su primera lengua a la lengua mayoritaria del país” (Feltés, 2017, p. 7). Aunado a esto, tal como quedó de manifiesto en el apartado 2.2, la orientación de la educación en México ha sido integrar y castellanizar. El español es la lengua de la enseñanza y la que deben consolidar los estudiantes para integrarse al proyecto nacional (Bello Domínguez, 2007). En este sentido,

se ha observado que el español ha sido la lengua tradicionalmente impuesta por el sistema educativo en las comunidades indígenas, que al no contemplar los intereses de los grupos étnicos, ha creado graves conflictos entre éstos, hasta traducirse en la situación de que no hablen bien el español, ni su lengua materna o que pierdan esta última. (Bello Domínguez, 2007, p. 241)

²⁴ Esto a pesar de que la propia Constitución y leyes secundarias como la LGDLPI reconocen a las lenguas indígenas, al igual que el español, como lenguas oficiales. En los apartados 2.3 y 2.4 del capítulo teórico se ha ahondado al respecto.

Debido a la formación inicial y continua que han recibido, los docentes asumen la situación de contacto de lenguas desde las dos perspectivas arriba enunciadas. Mientras que unos ven áreas de oportunidad, otros ven el conflicto; unos asumen la lengua de los estudiantes como herramienta para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de español, en tanto que otros manifiestan una actitud negativa y piensan que es un problema que debe superarse. De entrada, todos los docentes refieren que existe un problema de comunicación que se da entre los estudiantes y ellos debido al grado de dominio de la lengua en que se enseña. Así lo expresa la profesora Magdalena:

...a mí también se me dificulta entenderlos, porque la lengua es una forma, creo que es la mayor forma de expresión que tenemos y si no, no compartimos esa lengua, este, docente-alumno es complicadísimo, la verdad es complicadísimo. (PMag, N5)

El problema de comunicación que se resalta en este fragmento es contemplado desde ambas partes, docente y alumnos. En cambio, para el profesor Néctar el problema deviene de una de ellas:

...la dificultad grande que tienen ellos es, una es que no, no saben casi... el español, lo hablan muy poco y este, escribir igual. O sea, sí escriben, pero no saben lo que dicen, entonces es más complicado poder en enseñar. (PNec, N2)

Más allá de la atribución unilateral del problema, en este caso a los estudiantes, lo que refiere el profesor da luces sobre la actitud en torno a las expectativas del docente en cuanto al grado de bilingüismo. Es complicado poder enseñar a estudiantes que no hablan y escriben español porque el docente espera que sus estudiantes tengan ya desplegadas las habilidades de debe lograr en sus estudiantes. Si el docente no enseña a comunicarse en español es porque se busca instrumentalizar a los estudiantes en una lengua que aún no usan para comunicarse. Si el problema es la lengua, que de hecho sí lo es pero en el sentido de que los estudiantes no hablan español, lo más indicado sería enfocar los esfuerzos docentes para que se desarrolle el idioma de forma oral. Esto de ninguna

manera contradice el Programa de Estudios de la asignatura. Sin embargo, ver el problema lingüístico desde solo un ángulo es reducirlo a un conflicto que, lejos de considerarlo un área de oportunidad, termina siendo una barrera, tal como lo expresa la profesora Norma:

...tienes el obstáculo de la lengua. (PNor, N2)

Por su parte, el profesor Raúl muestra una postura distinta, pues la dificultad la asume él:

Entonces fue la primera vez que trabajé con niños de comunidad y si no... el hecho de... ellos hablaban, tenían otra lengua materna... me dificultó un poco, porque explicaba mis clases y... a veces notaba que no me entendían. Y... rápidamente lo atribuía porque... tal vez porque no entienden el español. (PRau, N2)

El hecho de reconocer que los estudiantes hablaban otra lengua materna da una pauta para reflexionar sobre la lengua de enseñanza, ya que el docente contextualiza el problema. No es lo mismo enseñar español para hablantes de español que para hablantes de otras lenguas. La lengua que hablan los estudiantes es un referente que no se toma en cuenta a nivel curricular y en la práctica docente.

Una actitud negativa no solo hacia la lengua, sino a los estudiantes mismos se manifiesta en el profesorado. Las dificultades de los estudiantes para comunicarse en español y acceder a los contenidos enseñados, es equiparado con la falta de razonamiento y capacidad para pensar:

...yo llegué a la escuela, porque venía de una... pues de un municipio, vamos a decirlo así, este, urbanizado pues, Chicomuselo, donde la gente está más... despierta, piensa, ya piensa, ya razona, ya reflexiona, y un cambio tan drástico en comunidad indígena (...) esa es una decepción tremenda porque prácticamente tú les tienes que contestar a algunas preguntas porque no saben eh... pensar, no saben analizar. (PNec, N2)

Chicomuselo, un municipio donde la mayoría de los pobladores habla español como lengua materna es el modelo que el profesor emplea para comparar el contexto indígena donde la totalidad de los habitantes habla tseltal. El problema lingüístico, que implica contacto de lenguas, es asumido

como un problema cognitivo. Desde la lengua de enseñanza (español) se valora la capacidad cognitiva de los estudiantes, como si en otras lenguas, en este caso tseltal, no se pudiera pensar. La valorización de una lengua sobre otra es lo que se interpreta en este caso. Eso determina la actitud y la acción del docente. Al respecto, Hamel (2016), afirma que

500 años de colonización física y mental [han ubicado] las lenguas indígenas como subalternas en una relación diglósica, incapaces de vehicular y construir conocimientos educativos y científicos modernos. En cambio, la única lengua apta para tales procesos sería el español como lengua europea “civilizada”. Esta visión se ha arraigado profundamente en la conciencia diglósica de la mayoría de los maestros y maestras indígenas en América Latina, quienes actúan en consecuencia como agentes objetivos de una educación aparente modernizadora, pero que contribuye a un desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación cultural. (citado en Feltes, 2017, p. 5)

Ya se ha mencionado brevemente (apartado 2.5) la gran influencia que ejerció la Ilustración en el pensamiento actual, particularmente en la educación, respecto del autodesarrollo y la minoría de edad de los hombres que solo podrían superarse mediante el enciclopedismo. Ahora bien, la Conquista del México prehispánico no solo fue mediante el ejercicio de la fuerza, sino ideológica, lingüística y cultural. La Ilustración y el pensamiento roussoniano y kantiano fue inculcado en México por los españoles que hablaban la lengua de la “civilización”. Por tanto, las lenguas de los conquistados eran vistas como lenguas ágrafas y sin ningún valor social y académico, pues desde una perspectiva eurocéntrica, solamente era posible pensar, escribir y ser civilizado desde la lengua de los conquistadores. Esta forma de valorar a las lenguas indígenas ha persistido gracias a la reproducción social y educativa, en el que los propios docentes son también promotores de estas ideas (Bello Domínguez, 2007; Feltes, 2017).

En contraste, el profesor Raúl expresa lo siguiente:

Pero creo que esa es idea errónea, decir que los alumnos no entienden porque no hablan español, o porque el español es su segunda lengua. Porque... rápidamente cuando un maestro dice “No está aprendiendo, no está entendiendo”, dice “Es que no sabe, “no comprende, es que no...”, pero creo que tenemos ahí una idea errónea. Porque sí entiende,

si comprende. Si obviamente le explicáramos en tseltal, sería un alumno, vaya, excelente, buenas calificaciones. (PRau, N2)

Se equiparan ambas lenguas y se resalta el mismo valor. La capacidad cognitiva no tiene que ver con la lengua de dominio. Es decir, el problema es que el nivel de dominio de la lengua de enseñanza no les permite a los estudiantes comunicarse con los docentes ni tener acceso a los contenidos enseñados. Por tanto, reitera el profesor Raúl, es una idea errónea que tienen los docentes acerca del problema lingüístico. Es por ello que los estudiantes

...casi no les gusta relacionarse, pues... no platican, no conviven con los maestros. No sé por qué tienen esa... tiene que ver con su cultura, ¿verdad?, su costumbre, de que, que... hay una barrera aquí, ¿no?...entre... que el maestro es más que el, más que el alumno y que a lo mejor no le permite eso... una buena comunicación. (PNec, N5)

No se está contextualizando y reflexionando acerca del problema, y esto implica no poder hacerle frente. En otras palabras, para algunos docentes el problema es de otra índole, menos lingüístico, por tanto, no se puede enfocar la resolución. Si el lenguaje es la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse y la lengua una de las formas, entonces, si no hay comunicación es porque las formas lingüísticas son distintas y no se ha desarrollado la habilidad comunicativa en ambas que permita la interacción comunicativa. Por lo que todo orienta a que se desarrolle dicha habilidad.

Otro fragmento que ejemplifica la idea del profesorado con respecto de la atribución del problema es el siguiente:

...yo siempre he dicho que cuando hay alumnos que están bien te buscan, te dicen “Profe, tengo una duda en este trabajo, ¿me puede usted apoyar?”. Y no hay... no vemos eso, que busquen como así en Chicomuselo que... que llegaba los alumnos ahí... en la mañana llegaba a buscarte “Profe, ¿me puede usted apoyar?, me dejaron este trabajo, ¿me puede usted apoyar?”. “¡Ah, bueno!”. Pero aquí es más complicado. (PNec, N5)

“Alumnos que están bien te buscan” da a entender que los estudiantes en el contexto indígena no lo están, puesto que no se relacionan

comunicativamente con los docentes. Esto se complementa con lo anterior, pues se piensa que esa incapacidad de relacionarse es por un factor cultural, de usos y costumbres, y no por un problema lingüístico. Pero hay algo más, este testimonio es revelador de que en el municipio de Chicomuselo los estudiantes se comunican con los profesores porque hablan la misma lengua. De ahí que pregunten a los docentes. Caso contrario en el contexto indígena donde el español está en el proceso de adquisición. A muchos estudiantes se les dificulta poder establecer una comunicación con los docentes, pero no tiene que ver con capacidades cognitivas ni mucho menos con usos y costumbres. Tampoco da pauta para valorar en términos de bien o mal, pues si se analiza desde el punto de vista lingüístico, no se comparte el código para comunicarse.

En el mismo sentido se expresa la profesora Norma:

Al llegar a mi primera zona indígena, la secundaria de... aquí en Las Margaritas, Saltillo, ahí hablan chol, no, tojolabal, este, pero... ahí entienden bastante el español. Este, alumnos... muy comprometidos a pesar de la lengua. (PNor, N4)

La preposición “pero” da a entender que en su actual centro de trabajo, Nichteel, no entienden español. Además, se entiende que no son comprometidos. Es decir, en Saltillo, la escuela anterior donde trabajaba la profesora, los estudiantes sí entendían español y eran comprometidos, en tanto que ahora, en Nichteel, pasa lo contrario. Los estudiantes que hablan una lengua indígena son vistos como poco comprometidos, pues la expresión “a pesar de la lengua” así lo hace entender. Nuevamente, la valoración y la actitud hacia la lengua de los estudiantes son negativas. No se está contemplando el problema de la comunicación como lingüístico, sino como cognitivo y actitudinal. De ahí que se afirme que

...sí lo pueden lograr hacer, pueden lograr, eh, superar... que su problemita es la, la lengua, pero sí, sí... pueden salir adelante. Depende de nosotros, depende de nosotros que, que, que les hagamos creer a ellos que van a salir adelante, de que van a superarse, de que pueden salir. (PNor, N5)

La palabra “superar” se refiere indirectamente al problema lingüístico mediante estrategias que permitan desarrollar el español como segunda lengua. Es decir, la profesora Norma no identifica directamente el problema, por tanto, no están claras las estrategias de solución. “Superar” el “problemita” es minimizar la complejidad del problema y sus posibles soluciones, teniendo en cuenta que el español es una segunda lengua para los estudiantes. También da a entender que para que los estudiantes puedan integrarse y superarse en la escuela tienen que aprender español. Además, en este fragmento se está dando mayor peso a la motivación extrínseca, pues el cambio lingüístico traerá consigo la prosperidad. No se dice cómo lograrlo, ni se explicitan estrategias al respecto de cómo los estudiantes lograrán “superar el problema lingüístico”, ya que la profesora dice que es una cuestión de creencia que puede superarse a través de la motivación extrínseca.

Por el contrario, el profesor Raúl observa de manera distinta el problema. Él lo dimensiona como un problema lingüístico en el que ambas partes presentan dificultades para comunicarse y que no solo afecta a los docentes de español, sino a los de otras asignaturas. Desde esta perspectiva,

...los planes, este, contenidos curriculares pues no están situados con contextos de esa... de este tipo; pues son a los que recurrimos siempre, no vemos más allá de... y lo mismo ocurre quizá no solo para Español, sino para Matemáticas, Ciencias, Inglés y otras asignaturas. (PRau, N2)

Se pone de manifiesto otro elemento que no se toma en cuenta por los otros docentes: el currículo. Más allá de que los docentes hablen una lengua y los estudiantes otra, el problema es que la lengua para la enseñanza en el nivel de secundaria es el español. Esto pone en dificultad no solo a los docentes de español, sino a los de otras asignaturas. La asignatura de español está estructurada a nivel curricular, pero solo cobra sentido en la práctica de los docentes. Es decir, se debe enseñar español, lo que implica generar competencias comunicativas que permitan que los estudiantes puedan interactuar en dicha lengua, pero el problema está en cómo se están

generando esas habilidades para lograr el objetivo final. Y esto, definitivamente, tiene que ver con la formación del profesorado, las actitudes y creencias hacia las lenguas implicadas y las responsabilidades que se asumen. Así, el profesor Raúl se manifiesta en contra de que

...una lengua vaya a extinguiéndose, ¿no? Tampoco les enseñe español por el hecho de que quiero que hablen español y nada más, sino que... usen el español para... puede mejorar sus condiciones, poder... ellos interactuar fuera de la comunidad, porque obviamente allá se habla español. Pero que también ellos puedan aportar parte de su lengua en otros lugares. (PRau, N3)

Se declara a favor del diálogo lingüístico y que el aprendizaje y desarrollo del español sea una herramienta que les permita no solamente integrarse a una sociedad dominante, sino que sirva como medio para dar a conocer la cultura de los estudiantes.

El profesor Raúl considera la lengua de los estudiantes como una herramienta para potenciar el aprendizaje del español. Al respecto relata la siguiente experiencia:

...utilicé mucho... varias palabras en la lengua tsotsil, porque la mayoría de mis alumnos hablan tsotsil, entonces pues siempre recurría a... utilizar los términos como *ants*, que significa mujer, para indicar que el género de ese objeto era femenino, ¿no?, y *vinik*, que en... lo contrario, es hombre, y es masculino y pues obviamente para enseñar el género masculino en algunos... en algunas palabras. Y eso me empezó a ayudar mucho porque ellos empezaron a entender que... cada objeto, cada palabra podía tener un género, ¿no? Y este, era más fácil para ellos recordar, asimilarlo con... la palabra que era... era... en lengua materna. (PRau, N1)

Aunque la estrategia del profesor Raúl podría identificarse como sustractiva, específicamente entre los modelos traductivos y transicionales (Feltz, 2017), es evidente que, a diferencia de los otros docentes que participan en esta investigación, busca usar la lengua de los estudiantes para potenciar el aprendizaje de español. Esto es una actitud distinta, pues de alguna manera reconoce que los estudiantes poseen una lengua materna y que por medio de esta ellos pueden aprender la lengua escolar. Sin embargo, sigue siendo una enseñanza gramatical que soslaya el enfoque de la asignatura

que promueve un aprendizaje en la acción. Pero esto se analizará en el apartado referente al español como asignatura. Aquí solo se resalta la actitud que el profesor Raúl tiene con respecto de la lengua de los estudiantes y que lo diferencia de los otros docentes de la REDECI. Dicha actitud se basa en el reconocimiento de la lengua de los estudiantes y del grado de bilingüismo que derivan en la falta de comunicación entre ambas partes, no solo del alumnado. Así lo expresa:

Sin embargo, como que no hemos entendido esa otra parte, de que es una segunda lengua. El español para ellos es, es algo ajeno, algo diferente, algo con lo que tienen que lidiar, porque... en su vida cotidiana ellos hablan en tseltal y... con sus familiares, con sus amigos, pero con el maestro, con aquel otro que... eh... no conoce su lengua materna, pues para él tiene que hablarle... este... español. Es como si a nosotros nos, nos pidieran hablar en tseltal o hablar en otra lengua, ¿no? O sea, siempre tiene que haber esa barrera, ¿no?, lingüística. (PRau, N2)

En el uso de la primera persona del plural “hemos”, el profesor Raúl se incluye y generaliza el problema. Asume una postura que también lo hace verse como parte del problema lingüístico. Es decir, dimensiona el problema de tal manera que lo lleva a reflexionar sobre la relevancia y pertinencia de la lengua escolar para los estudiantes. En este sentido, como ya se había dicho más arriba, la lengua de los estudiantes es la lengua social y funcional en sus contextos, mientras que el español es la lengua escolar ajena. Existen más espacios de interacción y tiempo para usar la lengua materna que español, ya que esta última es exclusiva del ámbito educativo. La falta de comunicación entre estudiantes y maestros es vista, a diferencia de los otros profesores, como un problema lingüístico en el que los interlocutores no comparten los mismos códigos. De ninguna manera es visto como un problema cognitivo o de usos y costumbres. El problema en la comunicación es porque los estudiantes no han desarrollado las competencias comunicativas en español que le permitan establecerla. Además, estas competencias no han sido desarrolladas en los niveles previos de preescolar y primaria, tampoco en la secundaria por los docentes.

Con todo, las experiencias de los docentes con respecto de la lengua de enseñanza dejan ver en qué medida ellos otorgan una valoración positiva o negativa de la lengua de los estudiantes. Para algunos representa una barrera que debe superarse, otros en cambio la usan como herramienta para enseñar español. Pero más allá de las valoraciones que derivan, entre otros factores, de la formación inicial y continua de los docentes que se fundan en las orientaciones del Sistema Educativo Mexicano, una necesidad que se revela en las narrativas de los docentes es el desconocimiento de la lengua de los estudiantes. Al respecto también existen diversas posturas de los docentes:

Principalmente es la lengua, es la lengua. Yo ya llevo acá un buen rato y no me aprendo la lengua, o sea, lo mastico pero... acá es muy complejo. Yo lo he sentido complicado aprender la lengua, y creo que es... que deberíamos ser bilingües, deberíamos manejar la lengua para poder interpretar al chamaco, para poder darle bien en su lengua la información, el conocimiento, y... creo que la lengua, no tanto el que ellos hablan tseltal, sino que yo no lo hablo. (PMag, E2)

Se reconoce la raíz del problema, no por ello se asume una actitud que permita aprender la lengua de los estudiantes. Eso debido a que esta profesora lleva diez de sus diez años de servicio como docente en la misma escuela. Es decir, prácticamente ella no se ha cambiado de adscripción, motivo por el cual ha estado expuesta a la lengua de los estudiantes no solamente en el aula, sino en la comunidad porque ahí radica de lunes a viernes. Sin embargo, quizá un paso en la resolución del problema lingüístico de comunicación es reconocer la necesidad del bilingüismo bidireccional, es decir, no solo por parte de los estudiantes, sino también del docente.

En el mismo sentido, el profesor Néctar refiere lo siguiente:

Creo que, creo que en este contexto la dificultad de nosotros como docentes que somos monolingües, pues es uno de los factores o dificultad que tenemos es la lengua. Creo, considero que en este nivel de secundaria técnica deberían tener maestros bilingües. Sabemos que... este... nuestro programa dice que tiene que, que en este nivel de técnicas, en este contexto, de nivel indígena, ellos tienen que... se les

tiene que enseñar la lengua en español, sin embargo, pues como ellos tienen eh... su lengua materna, el tseltal, pues es bastante difícil porque... tanto la enseñanza como el aprendizaje, tanto al maestro como al alumno ahí, como que no hay comunicación. (PNec, E2)

El docente también tendría que desarrollar competencias comunicativas en la lengua de los estudiantes que le permitan una enseñanza más dialógica. Entonces, existe la necesidad de una educación bilingüe en el nivel de secundarias, pues es evidente que no existe comunicación efectiva entre docentes y estudiantes que alimente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la educación en general, y la enseñanza de español en particular, no está desarrollando las habilidades comunicativas que les permita a los estudiantes visibilizarse y visibilizar sus necesidades en un país mayoritariamente distinto cultural y lingüísticamente.

Asimismo, el profesor Raúl explica la importancia del bilingüismo que debieran desarrollar los docentes:

...los maestros de primaria este... son bilingües y... por ejemplo el caso de nosotros que no somos maestros bilingües, sino que somos maestros este... prácticamente ya castellanizados y que de repente ya, obviamente, el ya tener alumnos que hablan otra, otra lengua... hace que también... las cosas no sean tan fáciles de comprender, sobretodo en estas dos lenguas. Hay ciertas palabras que... varían entre un lenguaje y otro y hay aquellas otras que... pueden tener varios significados para ellos ¿no?, y para este... para nosotros también, entonces, en esa cuestión comunicativa siempre va haber choques, va a haber como este bloque lingüístico y... y que a pesar que como maestros de español lo hacemos a un lado porque sabemos que está ahí el problema. (PRau, E2)

La falta de comunicación es debido a que no se comparten los códigos lingüísticos de ambas lenguas, es decir, los estudiantes y, principalmente los docentes, no son bilingües al grado de poder establecer relaciones comunicativas. A esto se refiere el “bloque lingüístico” que menciona el profesor. Pero el problema es un tanto de actitud de los profesores hacia la lengua de los estudiantes, ya que “lo hacemos a un lado”. En este sentido, tal como el caso de la profesora Magdalena, se puede permanecer mucho tiempo observando y viviendo el problema, y expuesto a la lengua de los

estudiantes, pero eludiendo la oportunidad de aprenderla. El problema está entonces en la actitud del docente, que se enfoca en enseñar una lengua que le dicta el Programa de Estudios, que se habla mayoritariamente en México, y que además, le permitirá a los estudiantes integrarse a una sociedad homogénea a la que los propios docentes pertenecen.

Así, la situación de lenguas en contacto suscita diversas actitudes que revelan el dominio de una lengua sobre otra. El español es la lengua mayoritaria en el país y para la enseñanza. En contraste, las lenguas indígenas son las lenguas minoritarias que sirven de base para transitar al español. Son relegadas a sus propios contextos porque ahí son funcionales y tienen sentido, por lo que estas no representan ningún interés para algunos docentes, y por lo mismo no llegan a aprenderla. Sin embargo, se reconoce la importancia del enfoque bilingüe en secundaria que se viene desarrollando en los niveles de preescolar y primaria. También la necesidad de desarrollar el bilingüismo en los propios docentes, no solo en los estudiantes. Pero esto resulta un tanto contradictorio, pues en el caso de los docentes participantes, todos han permanecido al menos 3 años en el mismo contexto. El tiempo que han estado expuestos al problema y a la lengua de los estudiantes ha sido considerable para aprender su lengua, lo que revela un problema de actitud hacia la lengua indígena. En definitiva, el peso de la historia y el prestigio de una lengua sobre otra determinan la actitud de los docentes. Y no es deliberado si se toma en cuenta que el Sistema Educativo así lo ha reproducido en su afán de integrar y homogeneizar las diferencias culturales y lingüísticas, ponderando programas sustractivos en vez de aditivos.

4.5. Español como asignatura: currículum y práctica docente

Tal como se revisó en el apartado anterior, en la REDECI existe un problema de lenguas en contacto en el que una lengua busca subsumir a la otra. Si no existe comunicación en español entre el maestro y los estudiantes, es

porque no comparten el código de la lengua escolar. Para los docentes no es claro el problema y se lo atribuyen a otros aspectos como el cognitivo, cultural, etc., lo que revela actitudes negativas hacia la lengua de los estudiantes. Además, esa actitud es producto de la formación inicial, pero también de la formación a lo largo de la trayectoria escolar de los docentes. Hay que tener en cuenta que la educación en México, tal como ha quedado revisado en el apartado 2.2, se ha orientado a integrar y homogeneizar la diversidad lingüística y cultural. También, la formación inicial de los docentes de la REDECI no les permite comprender parte del problema ni aplicar estrategias y herramientas para atenuarlo. Asimismo, la formación continua tampoco se enfoca en este sentido, pues generalmente se toman decisiones inapropiadas que no corresponden a los fundamentos teóricos y didácticos de la enseñanza de español en secundaria.

Considerando lo anterior, en este apartado se analizan aquellos aspectos relacionados con el enfoque de la asignatura de español y la forma en que lo implementan los docentes con sus estudiantes. Se explora el conocimiento que los docentes tienen y dinamizan sobre los fundamentos teóricos y didácticos del Plan y Programa de Estudios de Español 2011. En el apartado 2.3 se ha hecho un esbozo sobre estos, así como un panorama sobre la importancia de tomar en cuenta que México, y específicamente Chiapas, poseen una riqueza lingüística y cultural considerable. Como ya se ha mencionado, el artículo 2º y 3º Constitucionales reconocen dicha diversidad, de los cuales se desprenden leyes secundarias como la LGE y la LGDLPI. A pesar de que la LGE es clara al mencionar que los habitantes de población indígena recibirán educación en su propia lengua y español, en el nivel de secundarias solo se enseña en esta última. Esto debido a que, si bien se comparte el mismo Plan de Estudios para los tres niveles de la educación básica, los Programas de Estudios de las diversas asignaturas en el nivel de secundarias solamente contemplan el español como lengua para la enseñanza. Además, a diferencia de los docentes que laboran en los niveles de preescolar y primarias ubicadas en contexto indígena y que son

bilingües, los docentes en secundarias son monolingües. Se agrega también, como ya se vio en el apartado anterior, que los docentes, a pesar de que han estado expuestos más de tres años a la lengua de los estudiantes, no la han aprendido. La formación inicial de los docentes no les ha permitido actuar en el contexto indígena, pues para estos representa un escenario extraño y complicado. En el mismo sentido, la formación continua tampoco ha ido orientada en la atención de estos problemas derivados del contacto lingüístico. Por lo que, lejos de que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas en español, lo que hacen es ir acumulando un rezago educativo que se manifiesta en altos grados de reprobación y deserción escolar (Schmelkes, 1994; 2013; Brumm, 2010).

El concepto de lenguaje que se esboza en el Programa de Estudios de la asignatura de español da pauta para explorar cómo lo están concibiendo los docentes para abordarlo con sus estudiantes. En este documento se define como “una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad” (SEP, 2011b, p. 20). El primer elemento que debe considerarse es que el lenguaje es una herramienta de comunicación. En este sentido, el lenguaje debe permitir que los estudiantes y el docente interactúen en la escuela. Entonces, si no existe tal interacción comunicativa en español ni en la lengua indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esa herramienta no es de uso compartido. La herramienta es extraña, ya que no es conocida y compartida por los interlocutores, por tanto, es difícil establecer un proceso de comunicación. De ahí que si no existe tal proceso, los esfuerzos debieran orientarse a conocer y desarrollar esa herramienta, es decir, aprender a usarla. Y en este sentido, el Programa de Estudios de la asignatura de español 2011 permite ver el lenguaje de esta forma, ya que desde el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, contempla “recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela” (SEP, 2011b, p. 20). Por tanto, el enfoque de la asignatura de español busca “desterrar las estructuras anquilosadas de la enseñanza de la lengua sobre la base de prácticas sociales del lenguaje” (Barriga

Villanueva, 2011, p. 16). En otras palabras, las prácticas sociales del lenguaje permiten poner el lenguaje en acción, lo que implica abandonar el enfoque tradicional centrado en la estructura del lenguaje.

El segundo elemento contenido en el concepto de lenguaje del Programa de Estudios de español 2011 es lo que viene heredando históricamente: “integrarse a una cultura e interactuar en sociedad”. Los estudiantes ya están integrados a una cultura e interactúan, por tanto, ¿a qué cultura deben integrarse e interactuar? esta y otras interrogantes son las que debieran orientar la actuación de los docentes en general y de español en particular. Cuestiones como estas pasan desapercibidas, pues se cree en la neutralidad de la educación y se reproduce la hegemonía de una lengua institucional sobre otra relegada a contextos marginados (Apple, 1986; McLaren, 2005). Como ya se ha expresado reiteradamente, la orientación del Sistema Educativo Mexicano ha sido castellanizar y homogeneizar la cultura. Desde esta concepción del lenguaje que se plasma en el Programa de Estudios de la asignatura de español 2011 se constata y reproduce en el nivel de secundaria.

Retomando lo anterior, los docentes conciben el lenguaje y la asignatura de español desde el punto de vista estructural. Ya se ha mencionado en el apartado 2.3 sobre la vigencia de modelos y enfoques de años anteriores que aún prevalecen. El estructural es uno de ellos, en el que la morfología, la sintaxis, la ortografía, entre otros aspectos formales, predominaban en la enseñanza de lenguas, olvidando que

una lengua no es solo una gramática y una sintaxis, sino también, y sobre todo, una casi infinita diversidad de actos de habla entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación. (Lomas, 2014, pp. 9-10)

Se ponderan aspectos gramaticales con la finalidad de que los estudiantes aprendan un español “correcto”, sin considerar que como herramienta, el lenguaje sirve para comunicarse. De tal forma que si, como ya se vio en el apartado anterior, el problema es que los estudiantes no se comunican en

la lengua de enseñanza, ¿por qué enfrentar esta problemática desde una perspectiva gramaticalista? En este sentido,

al profesorado le cuesta trabajo aceptar la idea de que una persona llegue a ser competente en términos comunicativos, orales y escritos, sin obsesionarse por los conocimientos gramaticales enseñados y aprendidos como se han venido enseñando tradicionalmente, fuera del contexto de comunicación. (Lomas, 2014, pp. 99-100)

Al respecto, la profesora Magdalena expresa lo siguiente:

De español... yo sí creo mucho en el arte del bien escribir y el bien hablar. Creo que ubicarnos en qué, en qué contexto estamos para poder decidir qué lenguaje, perdón, qué palabras utilizar, y cómo comunicarnos con con las distintas personas, con el distinto contexto, con la distinta realidad con la que estamos interactuando. Creo que eso, como maestro de español, creo que sí, el arte de bien escribir, de bien hablar, de bien comunicarse correctamente, hacer buen uso de todo nuestro repertorio. (PMag, E3)

Hay elementos recuperados del Programa de Estudios 2011, como lo referente al nivel pragmático de la lengua, es decir, la alusión a que el uso de la lengua depende del contexto de actuación. Sin embargo, las palabras que adjetivan las distintas habilidades de la lengua revelan una visión más lingüística que comunicativa de la lengua. “Bien escribir” y “bien hablar” se relacionan con “comunicarse correctamente” según las normas gramaticales de la lengua. Si bien la competencia comunicativa implica competencia lingüística, puesto que esta última es una dimensión entre otras que integran la primera, se da mayor peso al “bien escribir”, que no es otra cosa que escribir correctamente. En la primera parte del fragmento de su relato, la profesora Magdalena comienza refiriéndose a la competencia pragmática de la lengua, pero termina aludiendo al nivel lingüístico. Vista como una de otras competencias que integran la competencia comunicativa, la dimensión lingüística es importante, sin embargo, hay que decir que se ha priorizado en la enseñanza con respecto de las otras competencias. Incluso ha prevalecido una visión reduccionista que ve esta competencia como un todo desmembrada de otras competencias que integran la competencia comunicativa.

El profesor Néctar no menciona la importancia del lenguaje como herramienta de comunicación, por lo que solo refiere a este desde la lectura y la escritura:

Una de las labores que tengo como docentes es la enseñanza de esta asignatura de español apegándome a los Planes y Programas de 2011. Pues esa es una parte de enseñarles a escribir, a leer, en el caso de los primeros sí hay esa dificultad, tenemos que... tengo que enseñarles, sobre todo a que ellos tengan una buena escritura, que tengan una buena lectura. (PNec, E3)

Menciona que en el caso de los primeros grados estas habilidades no están desarrolladas y tiene que enfocarse en eso, dejando a un lado los proyectos que se proponen en el Programa de Estudios. Además agrega que

...todos aquellos contenidos que se les enseña en esta asignatura, ellos puedan ponerlos en práctica porque eso es parte también de nuestro Programa, de todo lo que ellos aprenden tienen que llevarlo a práctica, si no, no tendría caso mi enseñanza de español. (PNec, E3)

Al mencionar que los contenidos enseñados deben llevarse a la práctica no deja de pensarse en que la enseñanza de español se divide en dos etapas: instrumentalización y práctica. Pero, ¿no ocurren ambos procesos simultáneamente según el Programa de Estudios vigente? Es decir, la enseñanza de español no está planteada en pasos sucesivos en el que primero se enseñe la forma y luego el uso, tal como se concebía en el enfoque estructural. Al contrario, desde el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje “los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes” (SEP, 2011b, p. 22). En otras palabras, la enseñanza es en la práctica, la lengua en uso, de tal manera que se reflexione sobre ella, y es ahí donde surge la instrumentalización. Por eso el método de proyectos didácticos abona en este sentido, definido como “un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta, así como la elaboración

de una producción tangible o intangible (como el caso de las producciones orales)” (SEP, 2011b, p. 26).

La profesora Norma define el lenguaje desde ambas perspectivas. Aunque pueden verse aspectos del enfoque actual, es difícil despojarse del modelo tradicional estructuralista en que han sido formados los docentes. En este sentido,

Nuestra principal labor como docentes de español, yo siento que es... eh... enseñarles a ellos que del diario puedan aprender a expresarse. Expresarse de manera libre... eh... Que aprendan a pensar, que aprendan a... este... a desenvolverse en la vida. Así, como el saber leer bien, saber escribir bien, para mí es básico. (PNor, E3)

Si bien comienza afirmando que la enseñanza de español permite a los estudiantes expresarse libremente, a pensar e interactuar, la adjetivación de las habilidades demuestra una idea gramaticalista que pondera la corrección. Caso contrario, el profesor Raúl, a diferencia de los otros docentes, se refiere a la enseñanza de español como desarrollo de habilidades comunicativas, “entendida como la capacidad de las personas para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla” (Lomas, 2014, p. 37). Entonces, la enseñanza de español tiene como finalidad

...hacer que el alumno, que el estudiante sea capaz de... sobretodo, desarrollar habilidades comunicativas, de expresión, de... interpretar las cosas, pero... también somos eh... punta de lanza para que él pueda comprender el mundo en cuanto a las cuestiones de interpretación o de entendimiento, sobre todo con el hecho de... que toma todo lo que está a su alrededor, pero también es capaz de expresarlo, de interpretar sus ideas, de decir eh... qué es lo que siente, sus emociones, etc., ¿no? Pero... ayudamos a la estructuración de esa forma, que él pueda... hacerlo notar a los demás... a través de un escrito, a través de una... opinión, un punto de vista, brindamos esas herramientas como docentes para que él pueda... tener esa capacidad de lograrlo. (PRau, E3)

Se pondera el desarrollo de la competencia comunicativa sobre la competencia lingüística, ya que no solamente se busca instrumentalizar al estudiante en la forma y estructura de la lengua. En otras palabras, no solo se busca “favorecer un cierto saber sobre la lengua, sino también –y sobre

todo- el aprendizaje de las destrezas y de las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas” (Lomas, 2014, p. 37).

Es por ello que, derivado del diagnóstico y dimensión del problema lingüístico que se manifiesta en la poca o nula interacción comunicativa para desarrollar competencias, los docentes buscan estrategias alejadas del enfoque actual de la asignatura de español:

...prácticamente tienes que modificar y caer en lo tradicional de estarle dictando y eh... este, o de estarle contestando sus preguntas, porque tal parece que la dificultad grande que tienen ellos es, una es que no, no saben casi... el español, lo hablan muy poco y este, escribir igual. O sea, sí escriben, pero no saben lo que dicen, entonces es más complicado poder en enseñar. (PNec, N2)

Lo que expresa anteriormente el profesor revela una incongruencia con el enfoque actual de las prácticas sociales del lenguaje. Si el docente se da cuenta de que los estudiantes no hablan español, ¿por qué no desarrollar la capacidad de comunicarse? En otras palabras, si el problema es que los estudiantes no se comunican en español, por qué no enfocar la enseñanza en crear espacios y escenarios donde los alumnos interactúen y desarrollen la competencia comunicativa. Esto de ninguna manera contradice el enfoque 2011 de la asignatura de español. En contraste, la decisión que toma el docente de recurrir al enfoque tradicional, expositivo y centrado en los conocimientos del docente, sí contraviene el fundamento constructivista, sociolingüístico y pragmático de la enseñanza vigente. El Programa de Estudios es contundente al referirse al papel del docente y su trabajo en el aula, ya que

la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Para promover el aprendizaje y el uso del lenguaje escrito, la intervención docente bajo este enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía. (SEP, 2011b, p. 29)

Desde la misma perspectiva enseña la profesora Norma:

Soy muy exigente en el sentido de pedirles de que lean fuerte, que me respeten los signos de puntuación (PNor, N1).

...trabajamos caligrafía. Es que nos cansa que nos pongas a escribir. Parece que fuéramos niños de primaria. Entiendan la situación, estamos matando... a un pájaro de dos tiros. Están mejorando su letra, la están haciendo más detalladita, más... como un dibujito la están perfeccionando. Y aparte están conociendo una palabra nueva del diccionario. Una palabra nueva, una palabra que ustedes no conocen. (PNor, N3)

La lectura en voz alta es una actividad muy recurrente para la profesora Norma, según se pudo constatar en las visitas que se hicieron a la escuela. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta y que practiquen muchas veces para familiarizarse con las palabras. No deja de ser un acto mecánico esta actividad, pues los estudiantes llegan a pronunciar adecuadamente las palabras y respetar signos de puntuación, pero no comprenden lo que leen. Al respecto, el Programa de Estudios otorga una serie de estrategias para abordar e interpretar textos escritos. La lectura en voz alta es una de las diez estrategias propuestas para trabajar la lectura. Sin embargo, se enfatiza que el objetivo es que los estudiantes transiten progresivamente de la comprensión al análisis y que más adelante asuman posturas ante la lectura (SEP, 2011b). Para lograr este objetivo, “es necesario conseguir que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarlos con lo leído es relacionar el contenido con sus conocimientos previos sobre el tema” (SEP, 2011b, p. 33). Además, se explicitan algunas acciones con las que los docentes pueden apoyar a los estudiantes para autorregular la comprensión, tales como “ayudar a los estudiantes a deducir o inferir hechos, situaciones (...) o deducir, a partir del contexto, el significado de las palabras desconocidas” (SEP, 2011, p. 35).

De la misma forma, la escritura es trabajada como acto mecánico, pues se le da mucha importancia a la caligrafía, es decir, a la forma de elaborar las letras y las palabras, que a lograr que los estudiantes comprendan lo que están escribiendo. Igual que en el caso del profesor Néctar, la profesora

Norma también contraviene el enfoque 2011 de la asignatura de español al darle mayor peso a las estructuras y actos mecánicos del lenguaje. Estas formas de abordar la enseñanza de español están lejos de la perspectiva actual de la asignatura, ya que “las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos” (SEP, 2011b, p. 22). Además, respecto de la producción de textos escritos, el Programa de Estudios aclara que

escribir supone un esfuerzo intelectual y un proceso amplio, por lo que los avances en la producción de textos escritos estarán significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus alumnos. Era habitual que en el aula se hicieran pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos, pues preferían el dictado y la copia para luego centrarse en aspectos ortográficos. También era frecuente que cuando se pedía una composición libre ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara sólo atendiendo aspectos periféricos (linealidad, caligrafía, limpieza) y ortográficos de la escritura. (SEP, 2011, p. 35)

La producción de textos escritos como habilidad comunicativa implica, además de aspectos estructurales y formales, unidades de sentido y de fondo que están relacionadas con transmitir ideas e intenciones, y primordialmente con “la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática” (Lomas, 2014, p. 17).

El profesor Raúl también enfoca y dirige su enseñanza al plano estructural del lenguaje, pues considera que el problema de la comunicación se supera con la Gramática:

...buscar una estrategia o algo que me sirviera como para que ellos pudieran entender que necesitaban mejorar su redacción. Y sobre todo como, pues son alumnos de una comunidad indígena mmm, por ejemplo noté que... que muchas faltas en cuanto a la cuestión Gramática eran porque confundían mucho el género, confundían mucho el número a la hora de escribir sus textos. Y entonces de repente eso me preocupaba más, porque algunos no eran tan entendibles. (PRau, N1)

Para empezar, solo se está considerando el plano de la escritura, olvidando que el lenguaje tiene más planos como el oral y la lectura. El profesor Raúl solamente está considerando el plano de la escritura y, desde su

perspectiva, la confusión que presentan los estudiantes en cuanto a género y número gramaticales, no permitía la comprensión del producto de la redacción: el texto escrito. En comparación con el contexto de los otros docentes, en Pantelhó, que es el municipio donde labora este profesor, existe mayor interacción en la lengua de enseñanza, pues como ya se ha descrito en el apartado 1.2.2, conviven estudiantes que hablan tsotsil, tseltal y español. Pero quizá el docente esté enfocando el problema desde los estudiantes hispanoparlantes, ya que estos sí hablan la lengua de enseñanza y necesitan pulirla con elementos gramaticales. En tanto que esta estrategia empleada para los estudiantes que hablan una lengua indígena no resuelve sus problemas, pues ellos necesitan aprender a comunicarse de forma oral primero, luego en los otros planos.

De ahí que, derivado de estas perspectivas y estrategias de enseñanza, los docentes observen que “al final de cuentas el alumno de español no está aprendiendo nada” (PNec, N6). Según la profesora Norma,

En español sería eso porque en... en el tema del debate que ellos pudieran tener la la... la capacidad de que investigaran un tema, pero que ellos lo puedan llevar a partir de la vida, de de la problemática que ellos estuvieran viviendo. No tanto de lo que investigaron. O sea, para mí eso es importante, que ellos pudieran eh... exponer sus propios puntos de vista, que en este contexto es muy difícil. O sea, sí hay, sí hay, de... 36 alumnos en tercer grado, este, 2. En menor escala, pero sí lo logran hacer. Al menos me gustaría que fueran un 50%. (PNor, E3)

La profesora espera que sus estudiantes sean capaces de argumentar y exponer razonamientos sobre un tema, pero si revisamos el Programa de Estudios, es un rasgo del perfil de egreso, es decir, después de haber concluido la educación básica. Por tanto, estas habilidades debieran ser el punto de llegada y no de inicio para el docente. Al respecto, el perfil de egreso de la educación básica menciona que el estudiante, al concluir la educación básica, “argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones” (SEP, 2011a, p. 43). Entonces, deben lograrse estas

habilidades en los estudiantes durante la educación básica, específicamente en su último trayecto, la secundaria (SEP, 2011b).

Los docentes se dan cuenta en cada una de las actividades planeadas que los estudiantes no responden a sus expectativas, esto es, que el grado de bilingüismo no es tal que les permita, además de comunicarse, poder desarrollar y concluir las actividades propuestas. Lo que esperan los docentes es que los estudiantes reflexionen en una lengua en que aún no se comunican porque no han desarrollado y aprehendido sus códigos. Pero si el docente se da cuenta que no se logran los aprendizajes esperados en los estudiantes, es decir, debatir, argumentar y establecer puntos de vista, no es porque carezcan de esa capacidad, pues quizá en su lengua materna sí lo hacen. Su competencia comunicativa en español, que aún está en proceso de desarrollo, no les permite desplegar este tipo de habilidades planteadas como aprendizajes esperados. Lo que llevaría a pensar en que los docentes están tratando de aplicar actividades para estudiantes que hablan español, a unos cuya lengua materna es otra. Otro aspecto es que los docentes sí son conscientes del porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados, o al menos saben en promedio la cantidad de estudiantes que pueden comunicarse en español. Siendo así, es claro que la enseñanza es para una minoría, en tanto la mayoría está al margen de ella y en el centro del rezago educativo.

Sin embargo, los docentes están viendo y enfrentando el problema lingüístico desde una perspectiva que lo aleja de ser gestores del aprendizaje del estudiante:

Se supone que eso es lo que quiere, aunque en este medio, te vuelvo a repetir, de 30 lo logras con 2 por todas las situaciones que hay, que no hay internet, dizque no tienen dinero, hay apatía, o sea, hay muchos factores, pero en 2 o 3 hay un cambio. (PNor, E3)

Ante estas circunstancias, ¿el Programa de Estudios es inoperante? Se manifiestan una serie de factores que dejan fuera la responsabilidad del docente como gestor del aprendizaje de los estudiantes. Aunque al respecto

se profundizará en el siguiente apartado, vale la pena destacar que, en este caso, la profesora se refiere a la falta de internet como recurso que determina el aprendizaje del estudiante y no como uno de tantos que existen. Es decir, el libro de texto es un recurso, la realidad es otra, así como el internet lo es. Por tanto, si se prescinde de uno, existen otras posibilidades. Otro factor que enuncia la profesora es la apatía de los estudiantes, además del dinero. Esto es lo que McLaren (2005) denomina psicologización del aprendizaje, que es eludir la responsabilidad docente y atribuirle la culpabilidad del fracaso escolar al estudiante.

Con todo, lo que se ve hasta aquí corresponde a una visión estructural e instrumental del lenguaje que se aleja de la propuesta teórica y metodológica del Programa de Estudios de la asignatura de español 2011. Esto en el sentido de que se ponderan habilidades que buscan mecanizar una lengua ajena y extraña para los estudiantes. Se desarrollan las habilidades como la lectura, escritura y expresión oral, pero sin sentido y funcionalidad. Por otro lado, se ponderan cuestiones estructurales como la gramática y la ortografía que se alejan un tanto del enfoque del Programa de Estudios actual:

...el uso de las mayúsculas, el uso de las oraciones, el manejo de los, los... lo que son la... la gramática, género, número, sustantivos, este... todo lo que se ve en gramática que... es su su principal problema de ellos. Ellos no te saben relacionar el género con el número, o sea, plural, singular, no saben, les cuesta mucho. Te confunden, por ejemplo, te dicen el el... hoy me manejaban el tema de drogadicción, decían “el drogadicción”. Entonces sí se tienen que hacer ejercicios más enfocado a eso porque pues es parte de nuestro hablar cotidiano también, y que en un momento dado tú hablas de esa manera allá eh... la gente de la ciudad o de otras se ríe porque estás diciendo “el drogadicción” o “la carro”, por ejemplo. (PNor, E3)

Si bien se consideran los aspectos estructurales del lenguaje, estos no son el propósito principal del Programa de Estudios, ya que constituye un tema de reflexión. El propósito fundamental es poner en práctica el lenguaje, motivo por el cual se planea por proyectos didácticos que permiten dinamizar el lenguaje en todos los planos y dimensiones como la lectura,

escritura y la expresión oral, además de desarrollar diversas habilidades como analizar, identificar, valorar, etc. (SEP; 2011b). La práctica de la lengua cobra vida mediante el enfoque que, como ya se ha dicho, son las prácticas sociales del lenguaje. Estas ya vienen enunciadas en cada uno de los ámbitos de la planeación (estudios, literatura y participación social), considerando al menos dos aspectos determinantes:

Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.

Incrementan el conocimiento y el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales. (SEP, 2011b, p. 23)

De esta forma, las planeaciones y la enseñanza de español, según el Programa de Estudios vigente, tiene como objetivo primordial que los estudiantes usen la lengua en la escuela y la sociedad, y esto implica crear y gestionar escenarios donde pueda ponerse en práctica el lenguaje. Entonces, “no sólo se trata de saber construir enunciados que sean gramaticalmente correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos concretos de comunicación y saber evaluar si son o no socialmente apropiados” (Lomas, 2014, p. 39). Lo emergente y urgente en el contexto indígena es que los estudiantes se comuniquen e ir reflexionando a partir de la práctica del lenguaje.

Al optar por desarrollar la competencia lingüística solamente, los docentes se enfocan en los temas de reflexión y no llegan a articularlo con el uso de la lengua. Es decir, buscan que los estudiantes aprendan nociones de gramática y ortografía, enseñando desde un enfoque tradicional en el que se pondera aspectos estructurales de la lengua. En este sentido, los docentes reproducen el modelo en que fueron formados, porque el Programa de Estudios 2011, tal como se ha reiterado, contempla una enseñanza práctica de la lengua. Sin embargo, las pocas herramientas obtenidas en su formación, así como la ausencia de una formación continua orientada hacia la resolución de las problemáticas derivadas del problema lingüístico, hace

que los docentes entren en crisis. Esto quizá debido a que el Programa de Estudios se está interpretando como inapropiado para los estudiantes:

Yo pienso que el programa que tenemos sí está muy elevado para ellos. Que sí es necesario que retomemos, retomar algunos contenidos de otros Planes y Programas de años anteriores, porque el nivel del que vienen de la primaria es demasiado bajo, entonces, casi tenemos que empezar de cero con ellos, tenemos que empezar con los contenidos que se ven en primaria. (PNor, E3)

Inapropiado en el sentido de que quizá el Programa de Estudios está diseñado para estudiantes cuya lengua materna es el español. Es por eso que los docentes buscan ir llenando esos vacíos previos para resarcir ese rezago acumulado en el caso de los estudiantes cuya lengua materna es distinta al español. En la estrategia adoptada y la forma de enfrentar ese problema puede verse que “no ha sido fácil cambiar el modelo de una forma de enseñanza llena de datos, normas, memorización sin sentido” (Lomas, 2014, p. 186). Hay que enfatizar que la lengua es un instrumento de comunicación, por tanto, se aprende en la práctica. Pero hay que tener en cuenta también que “en varios contextos el español se aprende como segunda lengua” (Lomas, 2014, p. 177). De ahí que sea

...frustrante en el sentido de que no sabes cómo hacerle. O por querer abarcar el programa, yo estoy en el dilema, bueno, si me dedico a enseñarle comprensión lectora, este, de los textos de comprensión, ¿nada más voy a evaluarle? O sea, tengo que ver temas, aunque sea... medios repellados, como sea ¿no?, pero mínimamente tiene que... eh, quedarse ellos con... alguna noción de algún tema de primero, de segundo y de tercero. Entonces, este, estamos en esa, esa disyuntiva, ¿qué hacemos?, ¿cómo le hacemos? (PNor, N2)

Se manifiesta entonces un dilema que contrapone las necesidades del contexto con los propósitos del Programa de Estudios. Al final de cuentas los docentes deciden el rumbo del proceso tratando de darle importancia a ambas partes. Se trata de atender las necesidades y emergencias del estudiantado, así como ir cumpliendo con el Programa de Estudios, al menos en parte. Pues en ocasiones las mismas necesidades, entendidas como vacíos para desarrollar las prácticas sociales del lenguaje, ocupan

gran parte del tiempo que debiera destinarse a avanzar en los distintos proyectos que marca el Programa de estudios. Es así como lo relata el profesor Raúl:

...con ese grupo no, no logré mucho, o sea, sí me costó mucho, mucho... al final del ciclo que... pudiera inclusive abordar todos los contenidos de Español, porque el trabajo se iba haciendo más lento, ¿no?, o sea. Creo que... o sea a lo mucho tal vez acabamos como el cuarto bloque. Entonces recuerdo que el quinto bloque ya, ya ni lo pudimos terminar por lo mismo, porque... sentí que... el trabajo tenía que concluir bien, pero me llevaba más tiempo de, de lo pronosticado. (PRau, N2)

Cada ciclo escolar de un año, el Programa de Estudios plantea cinco bloques o unidades que contienen tres proyectos distintos. Debido a las necesidades que no permiten llevar al cabo cada uno de los proyectos, los docentes, al ir atendiendo esas necesidades de los estudiantes, no los culminan o bien, como en el caso de la profesora Norma, los van abordando superficialmente (“medios repellados”, dice ella). Con la finalidad de ir cumpliendo con el Programa de Estudios también se cumple con la parte administrativa e institucional que los directores de las escuelas y los supervisores de la zona escolar exigen. Es por eso que si bien la realidad escolar demanda una atención enfocada en las diversas necesidades comunicativas de los estudiantes, los profesores también siguen el curso de los proyectos planteados en el Programa de Estudios. Así lo comenta la profesora Norma:

Pues para no tener detalles este, cuando a mí me tratan de supervisar, yo trato de llevar esto (se refiere al Programa 2011) y ya les voy metiendo entre días y voy trabajando esos temas. A mí me ha servido mucho la declamación para que ellos logren soltarse mucho más. (PNor, E3)

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, las estrategias quizá están alejadas del enfoque actual de la enseñanza de español, pues “la comunicación no es, como antaño estudiamos, un proceso automático de codificación y decodificación de señales, sino un constante proceso de interpretación de intenciones” (Lomas, 2014, p. 78). Por lo que la estrategia que busca atender las necesidades comunicativas de los estudiantes, más allá de que familiarice a estos con la lengua y adquieran habilidades propias

de la lectura en voz alta como dicción, fluidez, etc., no deja de estar al margen de un planteamiento social del lenguaje. Es decir, esa estrategia sí desarrolla habilidades de un plano del lenguaje (la lectura), un acto individual en cierta forma, pero deja fuera aspectos como la oralidad y la escritura, pues el aprendizaje de la lengua es integral y en la interacción.

En definitiva, la asignatura de español es enseñada desde perspectivas alejadas del enfoque actual, las prácticas sociales del lenguaje. Se ponderan estrategias y actividades que promueven un aprendizaje estructural y mecánico de las habilidades del lenguaje (Elizondo Regalado, 2007; Lomas, 2014). Esto tiene que ver, por un lado, con que la crisis del profesorado frente al problema lingüístico, esto es, los docentes no hablan la lengua de los estudiantes y los estudiantes hablan poco español. El Programa de Estudios de la asignatura de español está diseñado para estudiantes cuya lengua materna es el español y para estudiantes bilingües en el caso de estudiantes que hablan una lengua indígena. No toma en cuenta los diversos grados de bilingüismo que pudieran existir. Es decir, el Programa de Estudios 2011 da por hecho que los estudiantes que egresan de las primarias ya poseen ciertas habilidades homogéneas que han de potencializar los propósitos de la educación secundaria. De hecho lo explicita de la siguiente manera:

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, así como deducir e inferir de tal forma que comprendan mejor lo leído. (SEP, 2011b, p. 32)

Así, al estar en el contexto, frente a una realidad extraña y ajena de la que se formaron inicialmente y a la referente al Programa de Estudios, los docentes asumen las dificultades y las enfrentan con las herramientas y estrategias adquiridas. En otras palabras,

ya es sabido que nadie enseña como le han dicho que lo haga sino como le han enseñado. No extrañará, por tanto, que el profesorado de Lengua, y ya no digamos del resto de las áreas o asignaturas, mantenga con la

escritura relaciones un tanto tortuosas, producto, sin duda, del sistema educativo padecido. (Lomas, 2014, p. 103)

El desconocimiento de los fundamentos actuales de la asignatura de español y el arrastre de enfoques anteriores en que los docentes se formaron a lo largo de su trayectoria escolar en general son desplegados en la enseñanza de los docentes. Tal como ya se revisó en este apartado, habilidades como la lectura y la escritura son abordados como actos estructurales y mecánicos que distan de ser planteadas y planeadas como prácticas sociales del lenguaje.

Por otro lado, desarrollar las habilidades de la lengua, al menos en este contexto, con este tipo de estudiantes que hablan una lengua distinta al español y que poseen diversos grados de bilingüismo, requiere, además de una formación pertinente, mayor tiempo para concretarlas. Es decir, los docentes se sienten en la disyuntiva que implica dedicarle mayor tiempo a las necesidades comunicativas de los estudiantes o cumplir con un Programa que marca tiempos específicos. Al ejecutar los diversos proyectos didácticos que marcan el Programa de Estudios, los docentes se dan cuenta de las necesidades que los estudiantes presentan y que les impide desarrollar y concluirlos. Por lo que viven el dilema de enfocarse en que los estudiantes satisfagan sus necesidades comunicativas o eludirlas, y darle continuidad al Programa de Estudios y concluirlo.

4.6. Enseñanza-aprendizaje, responsabilidad docente e institucional

En este apartado se analizan relatos donde los docentes dan cuenta sobre el abandono y la falta de acompañamiento por parte de las autoridades educativas en cuanto a infraestructura, capacitación y asesoría. En el contexto indígena los docentes enfrentan solos las problemáticas pedagógicas y estructurales, motivo por el cual muchas veces la frustración y la desesperación sobresalen. Desde los documentos legales, las responsabilidades son claramente atribuidas a los diversos agentes del

proceso educativo, pero en la práctica las circunstancias emergentes demandan ser atendidas, lo que suscita omisiones por parte de las autoridades, y acciones aisladas por los profesores.

Así, con base en el artículo 3° Constitucional y la LGE publicados en el DOF, este apartado se centra en dos agentes involucrados en el proceso educativo²⁵, a saber, docentes y Estado, representado por las diversas instituciones sociales, en este caso el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Es responsabilidad del Estado impartir educación básica y media superior de manera obligatoria a todos los ciudadanos (DOF, 2017a; 2017b). Debe garantizar, además, que la educación sea de calidad, entendida como el máximo logro académico de los educandos. Para ello, el Estado provee “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos” (DOF, 2017a, p. 5). Originalmente tres incisos en el artículo 3° Constitucional caracterizaban cómo debía ser la educación impartida por el Estado: democrática, nacional y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural. En 2013 se reformó la Constitución, dando cabida al concepto polémico de calidad. Polémico por el sentido que le da este mismo documento, pues lo reduce al “mejoramiento constante y al máximo logro de los educandos” (DOF, 2017a, p. 5). Dicho sentido alude a cantidad, a acumulación de conocimiento, lo que concuerda con el enfoque economicista de la educación y la teoría del capital humano (Plá, 2018).

Ahora bien, el SEM, según el artículo 10 de la LGE, está compuesto, entre otros elementos, por los educandos, educadores y los padres de familia, además de las autoridades educativas que son federales, estatales, municipales y autoridades escolares. La autoridad federal está representada por la SEP, la local por el ejecutivo estatal, el municipal por los

²⁵ La fracción III del artículo 3° Constitucional también considera como agentes que intervienen en el proceso educativo a los padres de familia y a los diversos sectores sociales. En tanto que el tercer párrafo del artículo 2° de la LGE considera como involucrados en dicho proceso a los educandos y padres de familia.

ayuntamientos y la autoridad escolar por el “personal que lleva a cabo funciones de dirección o supervisión en los sectores, zonas o centros escolares²⁶” (DOF, 2017b, p. 5). Todo el capítulo II de la LGE, en su sección 1, enuncia las atribuciones de la SEP con respecto de la función social de la educación. Sintetizando, se puede mencionar que le corresponde determinar y actualizar los Planes y Programas de Estudio en coordinación con las otras autoridades; establecer el calendario escolar; elaborar y actualizar los libros de texto; emitir lineamientos para los programas de gestión escolar, enfocados a infraestructura, material educativo y “mejorar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia” (DOF, 2017b, p. 6); y “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (DOF, 2017b, p. 7).

Por su parte, los docentes son quienes materializan y dan sentido a los fundamentos pedagógicos del currículum por medio de su práctica (Saldaña Pérez, 2017). Así, la práctica docente hace posible que las teorías cobren existencia a partir de acciones. Dichas acciones o prácticas no son determinadas solo por las teorías, sino por la biografía y la reflexión docente. Esto es, la historia de vida de los docentes no solamente se compone de experiencias académicas iniciales y continuas, sino de la vida cotidiana que forman una ideología, entendida como “una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y

²⁶ En el caso de las secundarias técnicas, además de la figura de supervisor de zona, existen jefes de enseñanza por cada asignatura. Esto estipulado en el Manual de Organización de la educación secundaria, sin embargo, en la realidad de las zonas escolares solo existen, además del supervisor, algunos jefes de enseñanza y estos suelen ser de determinadas asignaturas. Es decir, hay zonas escolares donde solo existen cuatro jefes de enseñanza, y para atender la academia de maestros que no cuenta con esta figura, la supervisión escolar solicita el apoyo para que otra zona escolar le dé prestado un jefe de enseñanza que apoye provisionalmente. De hecho, en la REDECI no hay un jefe de enseñanza de español, por lo que se pide uno de apoyo de otra zona escolar. Los jefes de enseñanza son los asesores pedagógicos de una academia de la zona escolar. Para llegar a ocupar este puesto hay que escalar de docente, coordinador, subdirector y luego a director. El ascenso implica principalmente tener en el servicio varios años, por lo que las personas que ocupan estos puestos son docentes que ya cuentan con 20 o 25 años de servicio en promedio. Cinco años los separan del límite de la jubilación que son 30.

representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común” (McLaren, 2002, p. 279). De este modo,

el conocimiento práctico está en constante reformulación pues, quien enseña, además de los saberes que posee, adquiere nuevos y los modifica a cada momento, es decir, a partir del ejercicio de su práctica cotidiana. La práctica docente la definimos como un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza. En otras palabras, existe en el conocimiento profesional una dimensión original e intuitiva que al parecer está ligada a la creatividad particular e irrepetible de cada instructor. (Gómez Nashiki, 2018, p. 32)

Es por eso que, como ya se ha mencionado en el apartado 2.3, la enseñanza orienta el aprendizaje y su responsable directo es el docente. La práctica docente está condicionada por creencias y hábitos respecto de los estudiantes y del contexto, pero también por los fundamentos teórico-pedagógicos en los que los profesores se han formado y asumen como modelo (Pérez Gómez, 2010). De esta forma, vale la pena adentrarse en primer lugar, en las responsabilidades docentes contempladas en las leyes y reglamentos, luego evidenciar cómo concibe esta figura el Programa de Estudios 2011, y por último, analizar las experiencias de los docentes y entrever cómo asumen sus propias responsabilidades y las de la institución.

En el capítulo III del Acuerdo 97 (DOF, 1982), se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. En la sección I se enlista el personal que integra cada escuela, así como las funciones comunes. Así, corresponde al personal escolar, entre otras obligaciones, asistir puntualmente a las escuelas, dar informes, participar en cursos, asistir a reuniones de trabajo, etc. En las secciones II y III se describen las funciones del director y del coordinador, respectivamente. El director es el máximo responsable del centro escolar y sus responsabilidades no solo están reducidas a aspectos administrativos, sino también pedagógicos. El coordinador, por su parte, es quien coordina y supervisa la práctica docente. Hay que decir que no todas las escuelas secundarias técnicas cuentan con esta figura. De las cuatro escuelas que componen la

REDECI, solamente Pantelhó y San Juan Cancuc cuentan con un coordinador académico. En la sección IV se menciona que los docentes son quienes dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que imparten, apegados al Plan y Programa de Estudios, así como a los contenidos y los métodos aprobados. Destacan responsabilidades como auxiliar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, elaborar planes, seleccionar la metodología adecuada, evaluar, etc. Las siguientes secciones describen las funciones del personal técnico, administrativo y auxiliar que, si bien son importantes en la organización de un centro escolar, no se alude a estos en este apartado.

Un documento más reciente que define y orienta las responsabilidades docentes es la polémica Ley General del Servicio Profesional Docente. Polémica en el sentido de que se origina en el marco de la Reforma Educativa impulsada en el sexenio del presidente Peña Nieto. Chiapas fue uno de los cuatro estados en donde el magisterio se negó a reconocer y aplicar los lineamientos emanados de la Reforma Educativa de 2013. Pero vale la pena rescatar cómo se concibe la figura del docente con respecto de la calidad educativa. Desde este documento, la docencia es vista como un servicio profesional, ya que

quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan. (DOF, 2013, p. 10)

Para valorar las cualidades y las competencias se diseñaron perfiles y parámetros, de tal manera que la práctica docente quedaba subsumida por requerimientos administrativos y una evaluación estándar. Aunque se planteaba desde el documento una evaluación permanente y formativa para mejorar la práctica docente, esta realmente fue sumativa, ajena y descontextualizada (Góngora Soberanes y Jiménez Bolón, 2015; Ducoing Watty, 2018).

El Programa de Estudios de la asignatura de español 2011 se refiere al docente como facilitador y guía, rompiendo con la figura de transmisor de información (SEP, 2011b). Enlista una serie de responsabilidades que deben guiar su práctica, tales como

Facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los textos.

Mostrar a los alumnos estrategias de un lector o escritor experimentado.

Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura.

Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo.

Estimular a los alumnos a leer y escribir de manera independiente.

Garantizar la creación de oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas.

Fomentar que expongan sus ideas o procedimientos.

Ayudarlos a escucharse entre ellos.

Ayudarlos a resolver problemas por medio del lenguaje.

Diseñar, planear y ensayar actividades ex profeso para la exposición de temas. (SEP, 2011b, pp. 29-30)

Existen, sin embargo, otras responsabilidades no asignadas y que los docentes asumen debido a la marginación y el aislamiento en que se encuentran laborando. De esta forma,

llevar a cabo el trabajo de enseñar en comunidades marginales implica poner en práctica diferentes conocimientos, habilidades, acciones y estrategias que forman parte de un quehacer complejo y azaroso, pues es un reto de sobrevivencia que implica tanto aspectos personales como profesionales. (Gómez Nashiki, 2018, p. 33)

Al respecto es preciso señalar que esas responsabilidades asumidas por los docentes no son inherentes a su práctica educativa directamente. Es decir, esas responsabilidades son institucionales o de los padres de familia. Si bien inciden en su práctica docente, la asunción de estas responsabilidades

implica asumir las de otros y soslayar las propias. En parte esto tiene que ver, como ya se ha visto en el apartado 2.5, con la asunción de una postura crítica que convierte a los docentes en agentes de cambio. No solamente se trata de visibilizar las condiciones de desigualdad e inequidad en que viven y estudian los niños indígenas, sino asumir una posición política de denuncia y como agente de cambio (McLaren, 2005). En un primer momento, los docentes buscan justificación externa a los problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero sin referirse a la parte institucional. Responsabilizan a los docentes de primaria, a los padres de familia y a los propios estudiantes de la falta de comunicación en español y del bajo rendimiento escolar. Así lo expresa el profesor Néctar:

El problema, el problema a lo mejor no son ellos, son los que estuvieron atrás, entonces... creo que echamos la culpa a los maestros, como es una zona bilingüe, entonces... casi el español no... no se les enseña. (PNec, N2)

En San Juan Cancuc los estudiantes hablan tseltal como lengua materna y al ingresar a la secundaria, tal como se ha observado en el apartado (español como lengua...), presentan diversos grados de bilingüismo, incluso para muchos estudiantes es imposible establecer una comunicación en español. De tal forma que la enseñanza y por tanto el aprendizaje, se tornan difíciles en secundaria, pues dicho proceso en este nivel de estudios es en español. Ya se ha mencionado también que el problema que se manifiesta en el aprendizaje de español en los estudiantes indígenas es debido a los programas de enseñanza de lengua que se imparten en la educación primaria (Feltés, 2017). Con todo, el profesor Néctar se refiere al problema que representa enseñar en secundaria a estudiantes que no cuentan con habilidades comunicativas en español que le permita a él y a ellos, un proceso más instrumental de la asignatura de español. Si bien es cierto que los antecesores, los docentes de primaria, no desarrollaron dichas habilidades que facilitarían no solo el trabajo del docente de secundaria, sino el tránsito de los estudiantes por este nivel de estudios, no implica eludir el

problema. Lo anterior en el sentido de lo que se ya se abordó en el apartado referente al Español como asignatura: currículum y práctica docente, pues el Programa de Estudios de la asignatura de español tiene potencial para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. Esto en la medida de que los propios profesores asuman una postura más reflexiva y crítica con respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje acorde al contexto. De esta forma,

en el caso de los docentes de educación básica, por ejemplo, se conecta la biografía personal de cada profesor con las tradiciones de la profesión. Así, se asimila un conjunto de saberes empíricos que resultan ser funcionales en cuanto a que proporcionan orientaciones de sentido común o recetas para la enseñanza, sin embargo, al no cuestionar los supuestos psicopedagógicos que las sustentan, los reproducen de manera fiel, a veces, sin darse cuenta (Gómez Nashiki, 2018, p. 31).

La profesora Norma también se refiere a los docentes de primaria como los responsables del problema que presentan los estudiantes en cuanto a lo que califica ella como “desinterés”:

Entonces ellos como tal no les hemos inculcado, porque también es parte de nuestra culpa y esto viene desde la primaria, no se les ha motivado a que ellos hagan un proyecto de vida y que, la secundaria, el aprendizaje que ellos tienen acá es un medio para que ellos alcancen cualquier proyecto de vida que ellos tengan, que es el saber vivir bien, sacar una carrera. (PNor, E3)

La profesora se refiere a la motivación extrínseca que, como ya se ha revisado en el apartado referente a las expectativas docentes, se dirigen hacia la consecución de un “bienestar” ajeno y extraño por los estudiantes. Destaca aquí que el problema es de motivación y no, como se ha revisado en el apartado referente a Español como lengua..., un problema lingüístico. Sin embargo, a pesar de que se incluye como parte del problema, la profesora Norma también se refiere a los docentes de primaria, ya que ellos son los inmediatos anteriores en el proceso de formación de los estudiantes.

En los relatos de los docentes también aluden a las responsabilidades de los padres de familia como apoyo importante para el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto se menciona lo siguiente:

Y... si a esto le agregamos que los padres de familia no se preocupan por sus hijos, o sea que, nomás... esto es muy notorio, que el niño nomás llega porque tiene beca. (PNec, N2)

Los padres de familia son agentes importantes en el proceso educativo de los estudiantes (DOF, 2017a; 2017b), pues la familia representa una institución de educación no formal del que se nutren los estudiantes respecto de valores, actitudes y prácticas sociales cotidianas que implican reglas de interacción social. Todas las familias de todos los grupos sociales, sin importar lengua o etnia, poseen entramados sociosimbólicos que guían su actuación en la sociedad (Giménez, 2009; Dietz, 2012). Por tanto, la responsabilidad de los padres de familia hay que circunscribirla dentro del contexto para comprender el sentido de lo que expresa el profesor cuando refiere que “no se preocupan por sus hijos”. Los padres de familia de los estudiantes en el contexto indígena no saben leer ni escribir. Tal como podemos ver en las cifras de los anexos 2 y 3 de esta investigación, el porcentaje de personas analfabetas es alto, motivo por el cual los padres de familia, en su mayoría, no apoyan a sus hijos en las tareas de la escuela ni están directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Por eso,

...los papás igual no ayudan en la formación, sobre todo en los aprendizajes de los muchachos, no tienen esa atención los papás, no hay ese interés para que su hijo pueda mejorar en el aspecto académico. (PNec, E3)

Ahora bien, esto no los exime de fomentar valores en sus hijos como responsabilidad, respeto, compromiso, etc. Tampoco los dispensa de estar al pendiente y velar por esas pautas y valores sociales compartidos, que si bien no responden a los problemas directamente académicos, son indispensables para que los docentes se centren en sus responsabilidades directas. La responsabilidad de los padres de familia no es solo enviar a la escuela a sus hijos, sino velar porque estos asuman responsabilidades en la escuela. Para transmitir estas responsabilidades en sus hijos, los padres de familia pueden hacerlo en su lengua. Sin embargo, para que el docente le

transmita la importancia de los padres de familia y sus responsabilidades, y especificar cuáles serían, sí se necesita que haya una comunicación en cualquiera de las dos lenguas. En este sentido, el padre de familia necesita hablar español o el docente hablar tselal. Quizá un traductor podría resolver este asunto en favor del objetivo esencial: hacer conscientes a los padres de familia sobre las responsabilidades con sus hijos en la escuela.

La profesora Norma se refiere a la responsabilidad de los padres de familia como fundamental para que los estudiantes aprendan:

....tú tienes ganas de, de enseñarles y que ellos nada más no. Aparte de que tienes el obstáculo de la lengua, te topas con, eh... con el problema de que vienen de una familia donde hay drogas, hay alcoholismo, donde hay violencia. (PNor, N2)

En el relato de esta profesora aparecen algunas situaciones que viven los estudiantes con sus familias, tales como drogadicción, alcoholismo y violencia. Los padres de familia entonces, lejos de coadyuvar en la formación de sus hijos, podrían ser un agente que incide de forma negativa en lo psicológico, tal como en este caso. Además de la lengua, es decir, del problema de comunicación del estudiante, vive problemas familiares.

Además, los docentes también se refieren a la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Así lo refiere el profesor Néctar:

...aunque tengamos buenos maestros, pero el alumno tiene esa idea de que... se siente menos y que no va a poder sobresalir (...) ellos... tienen todo el apoyo del gobierno, tienen todo y sin embargo... igual, no es aprovechado. (PNec, N3)

El docente le atribuye al estudiante que su bajo rendimiento y aprendizaje es debido a un sentimiento de inferioridad. Al referirse al apoyo del gobierno, el docente manifiesta que los estudiantes en el contexto indígena tienen toda la atención del Estado que les proporciona una escuela, docentes, material y becas, por tanto, quien no está asumiendo su responsabilidad son los estudiantes. Así, desde la perspectiva del profesor Néctar, la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es atribuida a los estudiantes,

pues cuentan con el apoyo del Estado y de los profesores que cumplen sus responsabilidades.

Los “buenos maestros” son los que se han formado para enseñar la asignatura por medio de estrategias, pero como ya se ha revisado en el apartado 4.3 referente a la Formación docente y contexto indígena, están orientadas en la atención de estudiantes hispanohablantes. De esta forma,

...en la formación se reciben estrategias, de todo tipo, hablamos de estrategias de lectura, dinámicas, atención a... a los alumnos, cómo tenemos que atender a un alumno, algún problema que tenga, pero este... en este medio indígena creo que está muy difícil, muy complicado poder implementar esos conocimientos que yo obtuve en mi carrera. Es muy difícil porque el alumno no te ayuda, no ayuda a que tú puedas desarrollar una dinámica, un trabajo. Entonces no se puede. Entonces caemos en lo tradicional. (PNec, N6)

El profesor cree que estas estrategias son las pertinentes para la atención de estudiantes indígenas. Por eso piensa que el problema son los estudiantes que no quieren colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se refiere la expresión “el alumno no te ayuda”. Pero como ya se ha analizado, el problema de comunicación en la lengua de enseñanza provoca que para los estudiantes el proceso sea extraño y ajeno. Es por eso que se piensa que

...el obstáculo en el aprendizaje pues es su falta de interés, ése es el principal de ellos que no aprenden, que no tienen ninguna motivación. Son muy pocos que sí tienen una motivación por salir adelante, ellos nada más vienen movidos por... por la beca prospera²⁷. Te digo, de 30 quizás dos tienen la motivación de querer, de querer aprender, de querer aprender el español y cambiar algunas cosas. Pero para mí el interés del alumno. (PNor, E3)

Se le atribuye la responsabilidad de su aprendizaje a los estudiantes, pues como se decía anteriormente, cuentan con el apoyo del Estado y de los docentes. Pero aquí hay elementos que quizá revelan aspectos importantes para identificar el tipo de motivación que los docentes están valorando. Es

²⁷ La beca Prospera es un apoyo económico bimestral para que los estudiantes de bajos recursos puedan concluir sus estudios de educación básica y media superior. Las familias reciben alrededor de 1,200 pesos en M.N. bimestrales por cada hijo que asiste a la escuela.

decir, desde la perspectiva del docente, si el Estado y ellos mismos brindan los recursos para que los estudiantes continúen sus estudios, son entonces estos el problema. Sin embargo, ese tipo de motivación es extrínseca, ya que el Estado solo se enfoca en el incentivo económico, pero no en aspectos culturales o lingüísticos como la atención educativa en la lengua de los estudiantes o en sus saberes. En otras palabras, la motivación extrínseca promueve un valor de cambio, pues como ya se vio en el apartado 4.2 referente a las Expectativas docentes, se promueve una educación para integrarse a una sociedad dominante donde el capital adquirido en la escuela es la moneda de cambio. No se motiva intrínsecamente para que la educación tenga un valor en sí mismo, sea pertinente, visibilice y empodere a los indígenas.

Otro aspecto que sobresale en los relatos de los docentes y que aluden a la responsabilidad del Estado es lo referente a las condiciones de pobreza y marginación en que viven los estudiantes. Así, en los relatos de los docentes hay alusiones a las condiciones marginales del contexto, en el que dan cuenta de los esfuerzos físicos y económicos que enfrentan todos los días los estudiantes para asistir a la escuela. La profesora Magdalena cuenta un episodio al respecto:

...una persona muy tranquila, muy seria, pero que como le echaba ganas, con todas sus desventajas, porque al final de cuentas él no era de la, de la, del centro, donde nosotros laboramos como docentes, sino que tenía que caminar a veces, sus trayectos es de una hora y media, dos horas. Él vivía en una zona retirada, pero muy cumplido el chico, inclusive su forma de vestir es distinto a los demás, sus demás compañeritos, porque siempre iba bien arregladito, bien arregladito, bien limpiecito, bien limpiecito, distinto pues, y distinta su forma de ser del chamaco. (PMag, N4)

Se refiere a un estudiante que vive muy alejado de donde se encuentra ubicada la escuela, por lo que debía caminar largos tramos. Sin embargo, esta situación no impedía que el estudiante estuviera puntual en las clases y atendiera a ellas. La profesora Magdalena, a diferencia de los dos docentes antes referidos, considera que los estudiantes son responsables, pues a

pesar de las condiciones adversas ellos buscan estudiar. Aunque en la LGE existe todo un capítulo sobre la equidad en la educación, desde los relatos de los docentes se puede ver que en realidad no es así. En este sentido, el artículo 32 de este documento menciona que

las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. (DOF, 2017b, p. 17)

Equidad se ha equiparado a igualdad y en el mejor de los casos a interrelacionarlo. Sin embargo, “equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos (Bracho González y Hernández Fernández, 2009, p. 3). En otras palabras, equidad se refiere a darle más al que menos tiene, minimizar los obstáculos y generar condiciones que permitan una educación justa y con pertinencia social (De la Cruz Flores, 2017). Así, desde los relatos de los docentes se visibiliza las condiciones adversas en que viven y estudian los niños indígenas, así como que una política de equidad es más bien una política de igualdad. Una política que no considera la diversidad lingüística y cultural, así como las condiciones de pobreza y marginación en que viven los estudiantes. Condiciones que se manifiestan también en

...la alimentación es fundamental, creo una mala educación alimentaria-alimenticia, este, sí llegan con la distancia, con mucho sueño, con hambre los chamaquitos y eso me consta a mí, creo que son cosas que hay que han impedido que tengan un avance. (PMag, E3)

Tal como se deja claro en el apartado 1.2.2 en el que se describen los habitantes de la REDECI, la mayoría de los estudiantes de las comunidades se levantan muchas horas antes del horario de entrada de la escuela, pues consideran el tiempo que deben caminar para trasladarse a ella. Si la entrada es a las 7 de la mañana, deben despertar y levantarse a las 4, tomar café y tortilla y caminar 2 horas. En el receso que es la hora intermedia de

descanso, los estudiantes consumen pozol solamente. El sueño, el cansancio y el hambre se acumulan durante el transcurso del horario de clases. A la salida, que es a las 2 de la tarde, con sueño, hambre y cansancio tienen que caminar de vuelta a sus hogares. Así lo relata el profesor Néctar:

Creo que uno, varios de los factores que vemos en la enseñanza de los alumnos es que... eh... muchos de ellos tienen que caminar, creo que ése es un factor, llegan cansados, tienen que caminar una hora, una hora y media, o vienen con el estómago vacío, con sueño, y eso de alguna manera no contribuye a que el alumno pueda adquirir un aprendizaje que sea, al menos significativo. Entonces ése sería un factor, el otro es que a lo mejor este... sea un alumno muy enfermizo, que pida mucho permiso, en este caso estamos hablando de la ausencia. (PNec, E3)

Entonces, tomando en cuenta estas condiciones, los docentes asumen una actitud distinta. Pasan de pensar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de los estudiantes, a considerar que sus condiciones sociales lo dificultan. Así, se asume una postura distinta al respecto, es decir,

...no solo estar prejuzgando o juzgando a nuestros alumnos, sino también de buscar esas alternativas que nos permita entenderlos en su realidad, no solo decirle ellos son los que no saben, ellos son los que no entienden, ellos esto, esto. También buscar alternativas que nos puedan, el acercamiento no solo superficial entre ellos, sino qué hay más allá de su realidad, el hecho qué comen, cómo van, qué este, cuánto caminan, a veces llegan cansadísimos que en el primer módulo ya tienen sueño, pero si te pones a preguntarles, ¡madrugan los chamaquitos, madrugan las niñas!, dejan molido el maíz, dejan hecho algo allá en sus casitas y nada más con café y pan vienen. (PMag, N5)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen muchos factores y agentes que escapan del campo de la educación y de las responsabilidades de los docentes, los estudiantes y los padres de familia. En este sentido, se vuelve importante tener en cuenta que

para atender a este tipo de comunidades se debe ir más allá de los aspectos estrictamente educativos, pues queda de manifiesto que los instructores requieren de muchas habilidades y conocimientos relacionados con la cultura y tradiciones del lugar, pero también de primeros auxilios, nociones de educación especial, psicología, sociología, entre otros aspectos. (Gómez Nashiki, 2018, pp. 134-135)

Entender la problemática no es tarea sencilla si se cuenta con un proceso formativo disciplinario y homogéneo. Es decir, en las escuelas formadoras los docentes obtienen teorías y estrategias didácticas sobre la educación en general y en particular sobre su disciplina específica, en el caso de los profesores procedentes de la Escuela Normal. En tanto que los docentes universitarios solo cuentan con un proceso formativo en la disciplina. Lo que tienen en común ambos procesos formativos es que están orientados a atender estudiantes hispanohablantes, mientras que para la atención del contexto indígena no existe orientación específica. Por lo que la actuación de los docentes es adaptar esas estrategias y actividades ajenas para los estudiantes indígenas. Desde esta perspectiva, los docentes piensan que el proceso de enseñanza-aprendizaje

...es complicadísimo, la verdad es complicadísimo y peor tantito si nosotros nos ponemos la barrera de decir “es que ellos son los que no pueden, ellos son los que no saben, ellos son...”. Siempre estamos criticándolo a ellos, no ponemos la parte que también nos corresponde a nosotros, porque también nosotros estamos en el contexto de ellos, también nosotros debemos contextualizar a su realidad, no nada más ellos sacarlos de allá, sino nosotros meterlos a ellos en su mundo. (PMag, N5)

Es complicado y se piensa que el estudiante no va a poder aprender lo enseñado porque se están aplicando las estrategias tal como se aprendieron en las escuelas formadoras, sin tomar en cuenta el contexto. La función del docente, según se ha revisado en el Programa de Estudios 2011 es la de facilitador y guía, entonces, ¿en qué medida el docente está facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante mediante metodologías adecuadas?

Sin embargo, no toda la responsabilidad en la facilitación del proceso es atribuible a los docentes, ya que

los instructores desarrollan su trabajo en condiciones de “soledad” y con un margen de autonomía muy amplio con los niños, porque no había otro docente cerca con quien compartir y la supervisión escolar era esporádica, por lo que sus acciones y decisiones fueron totalmente autónomas. (Gómez Nashiki, 2018, p. 31)

Debido a las condiciones de marginación, las autoridades educativas suelen mantenerse alejados de los acontecimientos, al menos directamente, que se presentan en las escuelas. El docente tiene que desplazarse a la sede de la supervisión de la zona o bien a la capital del estado para atender problemas derivados del contexto o actualizarse en los contenidos del Plan de Estudios y los Programas. Esto es en cuanto a la logística, ahora en lo que respecta a los contenidos y la calidad de la información hay un problema de recursos humanos y cobertura. Así lo expresa el profesor Raúl:

Yo creo que inclusive para los... los proyecto de, los programas de 2006... hubieron... capacitaciones para esos modelos. O sea, eran... cursos que... daban a los directivos para que lo dieran a... a... a la base; bueno, y hasta eso, venían de supervisores, ¿no?, como en... cascada, como cascada. Y que finalmente, al hacer eso... hay muchas dudas, muchas dudas. Y... y a la hora de bajar con nosotros, ya es un mar de dudas, ya es un mar de... no saber qué hacer, y... es que como de... “Pueden hacerlo como ustedes gusten”, o “Hay véanlo ustedes”, ¿no? Y ya le dejan a uno el trabajo de... finalmente... investigar por donde uno pueda... a ver cómo le pueda uno hacer, ¿no? Entonces creo que sí hay ahí como un... un gran problema... que... que hemos de trabajar. (PRau, N4)

No se asumen responsabilidades por parte de las autoridades educativas en el sentido de la cobertura y calidad de los contenidos pedagógicos. Hay que explicar que los cursos a que se refiere el profesor son impartidos en la Ciudad de México por las autoridades federales y los especialistas. Alguna autoridad estatal asiste a esos cursos que lo reproduce en Tuxtla Gutiérrez con los supervisores y jefes de enseñanza de zona. Luego, estas autoridades lo vuelven a reproducir en las sedes de la zona escolar con los distintos directores de las escuelas que la conforman. Por último, los directores lo imparten a los docentes en las escuelas que tienen a cargo. De tal forma que esa cascada de información va sufriendo cambios debido a la descontextualización y el cambio de receptor. El último destino de la información, las escuelas donde los docentes van aplicar el contenido, se vuelve un escenario donde abundan las dudas que no puede resolver un instructor que finalmente ha sido un receptor de un receptor. Como

consecuencia, los docentes terminan por dar seguimiento a lo anterior o ir adaptándolo a la información nueva. Así,

la falta de apoyo y asesoría permanente es relevante porque, si bien existe un programa con reuniones establecidas (...), las dudas y problemas se generan de manera cotidiana y el instructor debe “hacerles frente”, sin embargo, esta situación conlleva dos problemas; por un lado, el instructor enseña lo que considera correcto cuando no lo sabe a ciencia cierta, como lo pudimos constatar y, por otro lado, puede presentarse que muchos de los contenidos no se enseñen, pues los mecanismos de supervisión y seguimiento son prácticamente inexistentes. (Gómez Nashiki, 2018, p. 136)

Debido a la falta de acompañamiento de las autoridades educativas en las escuelas, los docentes deben trasladarse a la sede de la supervisión escolar de la zona o a la capital del estado para plantear y buscar solución a los diversos problemas. En ocasiones son los propios docentes los que resuelven las diversas problemáticas, pues estas se manifiestan todos los días y son de diversa índole. Como ya se ha dicho, los problemas que enfrentan los docentes no solo son propiamente académicos sino sociales, en los que se requiere la intervención de las autoridades educativas y de otras instituciones del estado. Sin embargo, los profesores buscan estrategias que, si bien no son las pertinentes, sí tienen la intención de solucionar los problemas y facilitarse el trabajo en las aulas. En este sentido, los docentes enfrentan las situaciones adversas, de tal manera que asumen responsabilidades que no les corresponden directamente, tales como trabajar horas extra con los estudiantes, atender problemas conductuales y de adicciones, recurrir en busca de asesoría externa o correlacionarse con sus compañeros de otras asignaturas. Por ejemplo, la profesora Norma tuvo que atender a estudiantes por las tardes para tratar de nivelarlos académicamente e irlos preparando para un concurso que convocaba la zona escolar:

...“¿quién quiere, de aquellos niños que no saben leer nada nada, quienes quieran trabajar por la tarde me pueden buscar en la comunidad?, yo les enseño”. (PNor, N1)

Esta misma profesora ha atendido casos de alcoholismo:

Acá en la escuela donde estoy eh... luchamos muchos con el alcoholismo. Este, yo veo, tengo un grupo que asesoro y hay niños que ya toman. Entonces, todavía antier, por eso vengo afónica, porque este, estuvimos platicando con los grupos, porque decidimos, tuvimos nuestra reunión técnico-pedagógica y acordamos que todos teníamos que apretar. Si todos apretábamos y todos nos poníamos las pilas, este, vamos a ver mejoría. (PNor, N3)

Las reuniones técnico-pedagógicas son espacios en que los docentes y directivos de un centro escolar se reúnen para valorar el aprovechamiento de los estudiantes, indisciplina, dificultades y posibles soluciones. Se programan mensualmente en un plan de trabajo y está a cargo de una comisión de docentes. “Apretar todos” y “ponernos las pilas” se refiere a que todos los docentes se responsabilicen de velar por la conducta de los estudiantes. Sin embargo, la responsabilidad de velar por este tipo de conductas es bidireccional: docentes y padres de familia. Pero el docente asume esta responsabilidad ante el problema que se manifiesta directamente en las escuelas. Hay que destacar que “la cercanía del instructor y su actitud para con la comunidad son aspectos muy poderosos para poder transmitir diversos saberes y no sólo académicos” (Gómez Nashiki, 2018, p. 114). Esta es una responsabilidad no asignada al docente, pero dadas las circunstancias y la irresponsabilidad de los otros agentes, tiene que asumir. Así, “en comunidades alejadas y marginadas, el compromiso de enseñar depende en gran parte de la actitud del instructor, pues no hay otro tipo de referente o de supervisión de lo que se realiza cotidianamente” (Gómez Nashiki, 2018, p. 104). Estas responsabilidades no están enunciadas en la lista correspondiente a los profesores ni se aprende en las escuelas formadoras. Se aprenden en la vida cotidiana, en la propia práctica y dada las circunstancias. Se transmiten de unos profesores a otros que ya han vivido experiencias similares. Así lo constata la profesora Norma:

Por ahí había una exdirectora que tuve y me dijo, este, “Llévatelo de experiencia, el maestro se mete hasta la cocina del alumno”. Y te lleva tiempo, te implica... mucha responsabilidad porque en ocasiones tiene

que quitarte unos pesos de la bolsa para ayudar, pero al final de cuentas son satisfactorias, pero sí, sí lo hacemos. (PNor, N3)

Los docentes suelen resolver problemas indirectos al proceso de enseñanza-aprendizaje que otros agentes podrían resolver. En algunas ocasiones, como dice la profesora Norma, tienen que gastar sus propios recursos para satisfacer las necesidades y resolver problemas.

Por su parte, el profesor Raúl ha buscado asesoría fuera de la institución escolar y de la zona para enfrentar los problemas en su centro de trabajo. Esto revela la ausencia de asesoría dentro del centro de trabajo y de la propia zona escolar. Además, visibiliza el problema de la falta de asesoramiento por parte de la autoridad estatal, así como el incumplimiento de sus responsabilidades en el rubro de formación continua expresado en la LGE. Lo que sucede en realidad es que

la figura de supervisión está ausente en estos espacios y el comentario recurrente es que los encargados de llevar a cabo estas acciones casi nunca van a las comunidades, ya sea por la carga excesiva de trabajo o porque la comunidad está lejos. (Gómez Nashiki, 2018, p. 104)

Además, coloca en entredicho la figura y las responsabilidades del coordinador académico, director de la escuela, jefe de enseñanza y supervisor de zona. Dado que no existe asesoramiento en los diversos problemas que enfrentan los docentes en el plano académico, ellos, por propia iniciativa en los días no laborables y que deben destinar para su familia y descanso, buscan alternativas de solución, tales como

...buscar en un libro ayuda. A veces llegaba en un fin de semana, de hecho, a la Normal a preguntar con algunos de mis maestros y cosas así, ¿no?, pero pues inclusive ellos no, ya llevan... creo que en el tiempo que ellos dan clases en la Normal. (PRau, N2)

También se revela que los profesores de las escuelas formadoras trabajan al margen de los problemas derivados del contexto indígena. Por lo que el profesor, como ya se había dicho antes, tiene que enfrentar solo el problema. En palabras de Gómez Nashiki (2018), “en la comunidad son ellos los que,

al verse solos —porque no hay a quien consultarle—, implementan lo que consideran correcto que se lleve a cabo” (p. 131).

La colaboración entre docentes es una estrategia poco común, pues aún prevalece la idea de que el desarrollo de las habilidades del lenguaje es responsabilidad del docente de español. Aunque existen casos en los que profesores de otras asignaturas buscan apoyo con el docente de español:

La semana pasada me tocó ver con un maestro de... tecnología que se me acercó y... dijo que trabajáramos de forma colaborativa porque necesitaba que sus alumnos de tercero expusieran y que... vio en un primer equipo que no expusieron bien, entonces me pidió apoyo y... ya pues, trata uno como maestro de español de tomar ese papel de... no obviamente que todas las actividades de ese tipo recaigan en el maestro de español, no, sino que también él pueda ser ese guía de cómo mejorar esas habilidades para poder este... pues hablar claramente, expresarse con mayor fluidez, mejorar su léxico, este, también conocer otras formas de, no solamente forma escrita, sino a través de otro tipo de lenguaje pueda, vaya, claramente decir lo que él quiere opinar, expresar, o... sobretodo difundir una información, cualquier tipo de información que quiera compartir. (PRau, E3)

Los docentes de tecnologías son egresados de los tecnológicos o escuelas de ingenierías, por lo que su formación es totalmente disciplinaria. Al notar que los estudiantes presentan algunas dificultades en cuanto a las habilidades comunicativas en español, recurren al docente de esta asignatura. Es preciso preguntarse entonces ¿por qué no todos los docentes evidencian el problema y tratan de resolverlos de manera conjunta? Es decir, los profesores de las otras asignaturas también observan el problema en los estudiantes. El lenguaje, siendo una herramienta de comunicación para seguir aprendiendo (SEP, 2011b), es un tema emergente en todas las asignaturas. Por tanto, si existen problemas comunicativos derivados de los diversos grados de bilingüismo, ¿cómo enseñan los docentes de las otras asignaturas y cómo aprenden los estudiantes? ¿Realmente están aprendiendo?

Con todo, se reafirma entonces que desde la documentación legal las responsabilidades están claramente atribuidas a los diversos agentes del proceso educativo. En las escuelas donde enseñan los docentes suelen

acontecer problemáticas que se manifiestan de manera emergente, y dado que se ubican en contextos marginales, estos actúan en consecuencia, algunas veces asumiendo otras responsabilidades y otras aludiendo las propias. Al fin de cuentas, el docente

logra implementar distintas acciones y apoyos para sus alumnos con la firme convicción de que se puede generar un cambio, vía la educación, a pesar de las condiciones del contexto, que si bien lo considera crítico en muchos aspectos, no por ello deja de realizar su trabajo para que los alumnos aprendan y, de manera paralela, buscar convencer a los padres de que estudiar y asistir a la escuela es importante. Desde luego, no toda la responsabilidad recae en el instructor. (Gómez Nashiki, 2018, p. 140)

Aunque en un principio buscan eludir el problema y responsabilizar a otros agentes sobre el estado de los estudiantes, los docentes son quienes lo viven y lo enfrentan. Como seres humanos que son, suelen equivocarse al tomar decisiones y ejecutar acciones. Por tanto,

el destino de una innovación, la mejora de la convivencia y del cambio educativo, depende de lo que piensen y hagan los maestros en el aula, pues son ellos, a través de su trabajo cotidiano —mediante su forma de concebir y administrar las situaciones de enseñanza-aprendizaje—, los que tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan dichos cambios. (Gómez Nashiki, 2018, p. 130)

Sin embargo, desde la pedagogía crítica se establecen dos aspectos que hay que visualizar con respecto de la educación y del docente, esto es, la educación como reproducción hegemónica o como alternativa de cambio (McLaren, 2005). Es decir, el rol de los docentes puede verse como agente reproductor o como agente emancipador. En este sentido, el papel del docente y sus responsabilidades van más allá de lo explicitado en los manuales y las leyes, pues implica tomar postura ante las irresponsabilidades institucionales. Lo que se pudo notar en los relatos de los profesores dista mucho de un posicionamiento político respecto de los problemas vistos y vividos en el contexto indígena. Si bien se alude escasamente a la falta de acompañamiento pedagógico, no se denuncia ni se exige esa responsabilidad a las autoridades escolares.

Conclusiones

Lo posible, lo general, no hay que buscarlo en otro sitio distinto de la disposición de los hechos, ya que es este encadenamiento el que debe ser necesario o verosímil. En una palabra: es la trama la que debe ser típica. Se comprende, una vez más, por qué la acción es más importante que los personajes.

Paul Ricoeur

El análisis de los relatos de la experiencia de docentes de español y sus respectivas interpretaciones representa un acercamiento hermenéutico de la realidad que viven los docentes en el contexto indígena. Hay que decir que si bien es un estudio regional, no por ello abarca grandes extensiones de territorio ni es equiparable a otras regiones que compartan especificidades. Por el contrario, puesto que la REDECI presenta características propias que constituyen las experiencias docentes, es un espacio donde se manifiestan de manera diferenciada. En este sentido, el estudio regional de la experiencia docente en el contexto indígena es la narración de cómo se materializan las políticas educativas y suscitan diversas formas de actuación y retos. De ahí que los resultados de este estudio no aspiren a ser equiparables de lo que sucede y resulta en otros contextos afines o contiguos. Más bien hacen visible una realidad no contemplada en las planeaciones educativas y escuelas formadoras de docentes. Por otro lado, este trabajo de investigación y sus hallazgos son una interpretación de la realidad que viven los docentes de español en el contexto indígena, y representa una perspectiva regional del problema, por lo que es un material disponible para los propios docentes participantes y otros con la finalidad de abrir la discusión en torno a la formación docente, la responsabilidad institucional y la función social del docente, más allá del atrincherado rol de reproductores que históricamente le ha asignado el propio SEM. Es por ello que esta investigación documenta y analiza las experiencias que los

propios docentes narran para visibilizar una realidad educativa a través de la investigación narrativa y evitar que se pierda en la memoria.

Los docentes de español, a diferencia de los otros docentes de las otras asignaturas, tienen la función y la responsabilidad directa de planear acciones dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. Es por ello entonces, que los cambios sustanciales dependen en gran medida de las actitudes y acciones de los docentes, pues son ellos quienes enfrentan directamente las diversas problemáticas que suscita enseñar en un contexto indígena. A continuación se señalan los principales hallazgos en la investigación siguiendo el orden específico de cada pregunta de investigación. Al final de estas se realiza una valoración general de los mismos y se señalan algunas aportaciones al campo de los Estudios Regionales, así como posibles líneas de acción.

¿Cuáles son las experiencias de enseñanza de los docentes de español con estudiantes que hablan una lengua distinta a la suya? Las experiencias docentes se clasifican de entrada en positivas y negativas. Sobresalen los relatos configurados en torno a experiencias negativas que aluden a las dificultades que representa enseñar en un contexto donde se habla una lengua distinta y ante el que los docentes se sienten frustrados. Por otro lado, si bien existen experiencias positivas, estas se refieren a hechos aislados respecto de un logro u obtención de un reconocimiento (motivación extrínseca), así como a experiencias en otros contextos que inevitablemente comparan con el actual. En este sentido, las experiencias positivas vividas en otros contextos funcionan como un marco para valorar sus actuales experiencias como negativas. Las experiencias consideradas negativas por los docentes de español, giran en torno a las dificultades que enfrentan al enseñar su asignatura a estudiantes que no han desarrollado una competencia lingüística en la lengua de enseñanza previamente. Se relacionan también con la formación inicial que no los capacita con herramientas y estrategias para atender a estudiantes indígenas; también con la marginalidad contextual y de asesoramiento en que laboran, pues

enfrentan solos, sin acompañamiento y asesoramiento de las autoridades educativas, los problemas educativos en sus contextos de trabajo.

¿Cómo son las experiencias de los docentes de español en torno a la lengua y su enseñanza en los contextos indígenas donde laboran? Tienen que ver, en primer lugar, con las actitudes de los docentes hacia la lengua de los estudiantes. Se enfocan en enseñar una lengua que le dicta el Programa de Estudios, que se habla mayoritariamente en México, y que además, le permitirá a los estudiantes integrarse a una sociedad homogénea, a la que los propios docentes pertenecen. El Sistema Educativo ha reproducido el afán de integrar y homogeneizar las diferencias culturales y lingüísticas, ponderando programas sustractivos en vez de aditivos. La lengua de los estudiantes no es promovida y usada por los docentes en la escuela. En segundo lugar, están relacionadas con el desconocimiento de los fundamentos actuales de la asignatura de español y el arrastre de enfoques anteriores en que los docentes se formaron a lo largo de su trayectoria escolar en general. Habilidades como la lectura y la escritura son abordadas como actos estructurales y mecánicos que distan de ser planteadas y planeadas como prácticas sociales del lenguaje. Así, los docentes que tienen una concepción estructural, gramatical y ortográfica de la lengua de enseñanza, no despliegan el enfoque 2011 del Programa de Estudios, las prácticas sociales del lenguaje. En este sentido, no atienden el problema comunicativo de los estudiantes.

¿Cuáles son las expectativas de los maestros de español con respecto de los estudiantes que hablan una lengua indígena? Los docentes reproducen el modo de producción capitalista que como aparato ideológico la escuela organiza y orienta. Se pondera entonces el valor de cambio sobre el valor de uso de la educación. La educación, desde las narrativas de los docentes, es vista como un modelo para modernizar y homogeneizar las diferencias (ideología dominante). El indígena es visto –tal como lo fue desde la creación de la SEM- como ajeno al proyecto de nación. Por tanto, las expectativas de los docentes están cimentadas en las orientaciones

históricas del SEM, que ven en la diversidad lingüística y cultural un problema que hay que resolver mediante la homogeneización. Los docentes esperan que sus estudiantes se integren al proyecto homogéneo de nación, lo que implica que los estudiantes abandonen no solo su territorio, sino su lengua y su cultura.

¿Cómo se relaciona la formación profesional de los docentes con su práctica en contextos indígenas? Los docentes cuentan que el contexto indígena es algo nuevo y difícil, pues en las escuelas donde se formaron no recibieron la formación para enseñar español a estudiantes que hablan una lengua distinta. Por tanto, los docentes narran el contexto indígena como un contexto donde las condiciones son adversas para la enseñanza. No existen una formación inicial sólida, sobre todo para atender contextos indígenas; tampoco existe una formación continua general y específica a lo largo de su trayectoria, así como acompañamiento o asesoría institucional y de las autoridades educativas respecto de los problemas que enfrentan en su práctica docente. Por otro lado, en el contexto indígena los docentes enfrentan solos las problemáticas pedagógicas y estructurales, motivo por el cual muchas veces la frustración y la desesperación sobresalen. Los docentes no se ven como parte del problema. Es decir, el problema es la lengua, el contexto, el programa, etc., pero no se reflexiona sobre la función docente y la responsabilidad social que implica. Visto desde la pedagogía crítica, no asumen una postura política que los posiciona como agentes de cambio frente a una realidad históricamente rezagada en los indicadores de pobreza y marginación.

Desde una perspectiva regional, el análisis de los relatos de la experiencia de docentes de español en el contexto indígena aporta hallazgos importantes de la dimensión vivida de la REDECI, pues son los propios docentes quienes encaran los diversos desafíos que se presentan cuando desarrollan la compleja labor de enseñar. De este modo, se logra conocer a fondo y de manera particular los diversos retos que viven y enfrentan cotidianamente los docentes que enseñan en contextos indígenas,

caracterizados por la pobreza y marginación. Considerando que la práctica docente adquiere matices y formas distintas acorde al contexto de actuación, la información obtenida mediante este estudio podría abonar en el diseño de políticas y programas apegados a regiones más específicas. En este sentido, suscita un debate importante sobre la configuración funcional de la zona escolar 018 y de otras del nivel de secundarias técnicas en el estado de Chiapas. Esto es, en función de qué criterios están configuradas las zonas escolares actualmente, y si estas son pertinentes. ¿Habría que configurarla a partir de un criterio de contigüidad geográfica, cultural, lingüística, etc., o por el contrario, un criterio que promueva el diálogo intercultural? Habría que discutir también en torno a las funciones de las autoridades educativas, pues como se ha subrayado en esta investigación, sus sedes de operación están fijas y alejadas de los centros escolares, por tanto, se mantienen ajenos a las problemáticas pedagógicas centrando su atención solamente en la parte administrativa.

Es importante entonces recuperar, registrar y analizar las experiencias docentes regionales, pues solo de esta forma podrían socializarse a nivel institucional y gremial de tal manera que permita reflexionarlas y generar cambios. La experiencia es conocimiento si se recupera y socializa narrativamente, pues esta forma discursiva permite recuperarla, ordenarla, socializarla y reflexionarla, de tal manera que genera acciones para el cambio. Al respecto, las experiencias suelen ser producto de sucesos inesperados, por lo que muchas acciones y decisiones son implementadas improvisadamente. Esto hace que muchas de estas experiencias no sean registradas y por tanto, no se socialicen, al menos de manera institucional. Es por ello entonces, que los cambios sustanciales dependen en gran medida de las actitudes y acciones de los docentes, pues son ellos quienes enfrentan directamente las diversas problemáticas que suscita enseñar en un contexto indígena. Recuperar narrativamente la experiencia, se insiste, permite visualizar y valorar a la luz del presente esas actitudes y acciones que se realizaron en el pasado para mejorar el futuro.

En los relatos de la experiencia de docentes de español se aluden a las dificultades de enseñar en un contexto donde los estudiantes hablan una lengua distinta, y que además viven en condiciones de pobreza y marginación. Los docentes esperan formar capital humano que se integre al proyecto nacional que les dicta una política educativa subordinada a lo económico. Sin embargo, encuentran que los estudiantes presentan diversos grados de dominio de la lengua de enseñanza que les impide desarrollar las diversas habilidades comunicativas en español planteadas en los Planes y Programas de Estudios actuales, así como de la vida escolar. Considerando que pensamos, nombramos el mundo, comunicamos y actuamos por el lenguaje, es imposible desvincular la relación lengua-aprendizaje. En este sentido, la lengua de los estudiantes podría ser potencializada comunicativamente en secundaria y no solamente como valor apreciativo. Si bien se ha transitado de una política que negaba la diversidad lingüística y cultural a una que la aprecia, no se ha dado el valor institucional y social a esta. Hay una distancia importante entre reconocer y valorarla, pues lo último implica reivindicar el estatus de las lenguas históricamente negadas y ponerlas en igualdad de circunstancias con respecto de la lengua española. Así, podrían incluirse saberes del contexto indígena en los Programas de Estudio, de tal manera que los docentes, además de apropiarse de elementos socioculturales y lingüísticos, los estudiantes valoren, aprecien y pongan en relación equiparable su lengua y su cultura. De este modo, se transitaría de la negación y desvalorización de las lenguas indígenas a una postura más inclusiva y aditiva.

Desde la teoría del capital humano en que se fundamenta el SEM, la pobreza y marginación son el producto y no la causa de la baja escolaridad. Los docentes implementan diversas actividades para resolver el problema lingüístico, la mayoría de las veces alejado de los fundamentos del Programa de Estudio de la asignatura de español 2011. En este sentido, despliegan actividades en las que ellos mismos se formaron, lo que de alguna manera aleja a los docentes de una perspectiva pragmática del lenguaje, pues

gramaticalizan y mecanizan la enseñanza-aprendizaje de español. A pesar de que en los relatos de los docentes se alude a la lengua de los estudiantes como una barrera, no profundizan y reflexionan en torno a ella. Esto en el sentido de que no se toman decisiones pedagógicas para potencializar la competencia comunicativa del español en los estudiantes. Si parte de las dificultades devienen ahí, ¿por qué no promover actividades para desarrollar la comunicación? Estas decisiones harían visible una problemática en torno a la educación secundaria que se oculta al reproducir modelos anteriores que únicamente acumulan el rezago.

Por otro lado, las dificultades devienen del enfrentamiento de una realidad configurada en la escuela de formación contra una realidad distinta de actuación. Es decir, en las escuelas formadoras se forma a los futuros docentes para un contexto de estudiantes hispanohablantes. Esto va más allá de considerar el modelo de formación recibida, si consecutivo o simultáneo, pues en realidad ambos se desarrollan sin tener en cuenta que gran parte de la población en Chiapas es indígena. Un alto porcentaje de secundarias técnicas se ubican en zona indígena, por lo que las escuelas formadoras no están formando a los futuros docentes sobre esta dimensión regional.

Finalmente, las decisiones pedagógicas que asumen los docentes en el contexto indígena provienen de criterios propios en el momento que se presentan las problemáticas, poniendo en práctica los modelos de enseñanza que ha ido incorporando durante toda su trayectoria escolar. Como ya se dijo antes, hace falta una formación acorde al contexto indígena que potencialice no sólo el conocimiento de la lengua de los estudiantes, sino de la cultura y la dinámica social. Al respecto, hay que decir que estos saberes importantes carentes en los docentes no se obtuvieron o desarrollaron en su formación inicial y continua. Gran parte de la actuación de los docentes se basa en lo que ellos mismos consideran adecuado, revelando así la irresponsabilidad institucional y de las autoridades educativas al respecto. En otras palabras, las condiciones de marginación

en que desarrollan su trabajo los docentes de la REDECI los aleja de los centros de formación continua y de las autoridades educativas. Por otro lado, distancia a las autoridades educativas de los centros escolares de tal manera que estas acceden esporádicamente a ellos para atender problemas administrativos y pedagógicos, o brindar asesoría y capacitación.

Con todo, las experiencias de docentes de español constituyen y son constituidas en la REDECI. A través de los relatos se configura el mundo narrado que pone de manifiesto las dimensiones económica, política y cultural históricas que caracterizan la región. Esto es, la situación de pobreza y marginación de los pueblos indígenas, una política de negación y reconocimiento, la lengua, los usos y costumbres han sido los grandes temas pendientes para la política educativa desde que el sistema educativo se institucionalizó. Además, los relatos de la experiencia docente permiten ver los paradigmas y fundamentos del que deviene el pensamiento y la actuación de los profesores en la región. Los relatos de la experiencia docente configuran también la identidad y la actuación de los docentes de español. Entonces, es importante tener en cuenta que un agente importante, capaz movilizar el engranaje hacia una educación más justa y equitativa es el docente. Queda entonces este trabajo y las reflexiones finales para abrir la discusión en torno a la función social del docente: reproductor o emancipador.

Referencias

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Amador Hernández, J. C. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. (Documento de trabajo No. 74, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados, LX Legislatura, México, D.F.).
- Amador Muñoz, L. V. y Musitu Ochoa, G. (2011). *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- Ampuero, F. (2011). *Trilogía callejera de Lima*. Santiago: Tajamar Editores.
- Apple, W. M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut Salgado, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. (Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y el senado, El Colegio de México, México).
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.)(2010). *Los grandes problemas de México. Vol. 7. Educación*. México: Colegio de México.
- Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, II, 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18481601.pdf>
- Avendaño Enciso, A., Saiz Hernández, J. A. y Vázquez, M. L. (2013). *Educación en México: realidades y contrastes*. (Apuntes del cuerpo académico Derecho, Participación Ciudadana, Anticorrupción, Educación y Desarrollo Humano Comunitario e Institucional, Universidad de Sonora).
- Ávila, R. (1992). *Lengua y cultura*. México: Trillas.

- Barriga Villanueva, R. (Edit.) (2011). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: El Colegio de México.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Niccolini, S. (Comp.). *El análisis estructural* (1-55). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2012). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Bello Domínguez, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: UNAM.
- Blanco, J. (2010, 19 de enero). *Un colado en la OCDE*. La Jornada. S/p. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2010/01/19/opinion/016a1pol#>
- Boehm de Lameiras, B. (1997). El enfoque regional y los estudios regionales en México: geografía, historia y antropología. *Relaciones, XVIII*, (72), 16-46. Recuperado de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/072/BrigitteBoehmDeLameiras.pdf>
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7, (4), 1-43. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2011). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, D.F.: Siglo XXI.

-
- Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. Trabajo presentado en el X congreso nacional de investigación educativa, septiembre, Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Briceño Mosquera, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30, (51), 45-59. Recuperado de [file:///C:/Users/USER/Downloads/DialnetLaEducacionYSuEfectoEnLaFormacionDeCapitalHumanoYE-3724527%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/DialnetLaEducacionYSuEfectoEnLaFormacionDeCapitalHumanoYE-3724527%20(1).pdf)
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores en lengua indígena*. México: INALI.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, vida y literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burón, J. (s/a). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI.
- Cardona Acevedo, M., Montes Gutiérrez, I. C., Vásquez Maya, J. J., Villegas González, M. N. y Brito Mejía, T. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Medellín: Universidad EAFIT. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479548754003>
- Castro-Carrasco, P. J. et al. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, (46), 159-172. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf>
- CEIEG. (2012). *Carta geográfica de Chiapas*. Recuperado de http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wp-content/uploads/downloads/productosdgei/info_geografica/CartaEspecial/CARTA_2012_450_caminos_loc.pdf

-
- Coetzee, J. M. y Kurtz, A. (2015). *El buen relato. Conversaciones sobre la verdad, ficción y la terapia del psicoanálisis*. Barcelona: Literatura Randon House.
- CONAPO (2010). *Índice de marginación por localidad 2010*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112592/Indice_de_marginacion_por_localidad_2010.pdf
- CONAPO (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- CONEVAL (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Chiapas*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Chiapas/principal/07informe2012.pdf>
- CONEVAL (2013). *Diagnóstico del avance en monitoreo y evaluación de las entidades federativas 2013*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Informes/Seminario%20Internacional%202013/DIGANOSTICO_DE_AVANCE_EN_MONITOREO_Y_EVALUACION_2013.pdf
- CONEVAL (2014). *Informe de pobreza en México 2014*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-Mexico-2014.pdf>
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coraggio, J. L. (1987). *Territorios en transición. Crítica a la planificación regional en América Latina*. Quito: CIUDAD.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). La política educativa y el discurso redentor. En Cruz Pineda, O. P. y Juárez Némer, O. C. (Coords.). *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos* (45-65). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Plaza y Valdés.
- Da Silva Gomes, H. y Signoret Dorcasberro, A. (2005). *Temas sobre adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- De Boysson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México: FCE.
- De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, XXVI, (51), 159-178.

- Recuperado de
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: UNESCO.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1982). *Acuerdo secretarial número 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo97.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1993). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2009). *Manual de organización aplicado a: departamento de educación secundaria técnica*. Recuperado de http://www.seslp.gob.mx/transparencia/Organizacion/Direccion_de_Educacion_Basica/MO_Departamento_de_Secundarias_Tecnicas.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017b). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2001). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura: una propuesta para la*

-
- panificación didáctica* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE.
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2018). *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)*. México: IISUE-UNAM.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Elizondo Regalado, G. A. (Coord.) (2008). *Lenguaje, cultura y educación*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Espejo Marín, C. (2003). Anotaciones en torno al concepto de región. *NIMBUS*, 11-12, 67-87. Recuperado de [http://www.Dialnet-AnotacionesEnTornoAlConceptoDeRegion-839169%20\(1\).pdf](http://www.Dialnet-AnotacionesEnTornoAlConceptoDeRegion-839169%20(1).pdf)
- Feltes J.M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García Correa, A. (Coord.) (Enero 2014). Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17, (45), pp. 1-212. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/140371920410.pdf
- García Gutiérrez, M. E. (2006). *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. I y II*. Murcia: CECRM/DGFPIE. Recuperado de http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000129
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Cantero, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría Educativa*, 11, 159-181. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71864/1/Las_bases_teoricas_de_las_narraciones_au.pdf
- Gil Cantero, F. y Jover Olmeda, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*,

- 31, 107-122. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Aproximaci%C3%B3n%20biogr%C3%A1fica%20al%20mundo%20infantil.pdf>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Nashiki, A. (2018). *Educación y pobreza rural. La enseñanza en un contexto crítico*. Colima: Universidad de Colima.
- Góngora Soberanes, J. y Jiménez Bolón, J. (Coords.) (2015). *La reforma educativa en el pacto por México*. México: UAM.
- H. Ayuntamiento Municipal Constitucional Pantelhó (2010-2013). *Plan de Desarrollo Municipal Pantelhó 2011-2012*.
- H. Ayuntamiento Municipal Constitucional Pantelhó (2015-2018). *Plan de Desarrollo Municipal Pantelhó 2016-2018*.
- H. Ayuntamiento Municipal Constitucional San Juan Cancuc (2010-2013). *Plan de Desarrollo Municipal San Juan Cancuc 2011-2012*.
- Hamel, R. E. (1988). Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *SIGNOS. Anuario de Humanidades*, (s/n), 319-375. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1988a%20Determinantes%20sociolingüísticas%20de%20la%20educación%20indígena%20bilingüe.pdf>
- Hausmann, R., Cheston, C. y Santos, M. A. (2015). *La complejidad económica de Chiapas: análisis de capacidades y posibilidades de diversificación productiva*. S/l: Harvard University. Recuperado de https://growthlab.cid.harvard.edu/files/growthlab/files/cid_wp_302.pdf
- Hersh Salganik, L., Rychen, S. D., Moser, U. y Konstant, J. W. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: OFE-OCDE.
- Hiernaux N., D. y Lindon, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencias*, 25, 89-110. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i25.411>

-
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- INEGI (2011). *Perspectiva estadística Chiapas*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-chs.pdf>
- INEGI (2013). *Conociendo Chiapas*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/Chiapas.pdf
- INEGI (2015a). *Panorama sociodemográfico de Chiapas*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082154.pdf
- INEGI (2015b). *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015, Chiapas*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079727.pdf
- INEGI (2018). *Producto interno bruto por entidad federativa 2017*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/PIBEntFed2017.pdf>
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Mejía, P. (Coords.) (2017). *El poder y la educación en el proyecto de nación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Latapí Sarre, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México. Vol. I y II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (Edit.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza de lenguaje*. México: Octaedro.
- López, N. (Coord.) (2008). *Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: UNESCO.

-
- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R. y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, (42), 969-996. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14011807016.pdf>
- Marinas, M.J. y Santamarina, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- Marradi, A., Névida, A. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: CENGAGE Learning.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, (151), 103-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/137/13736896004.pdf>
- Mateo Rodríguez, J. M. y Bollo Manent, M. (2016). *La región como categoría geográfica*. México: UNAM. Recuperado de http://www.ciga.unam.mx/publicaciones/images/abook_file/laregioncomocategoriageografica.pdf
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2009). Mi corazón en este puño. La pedagogía en las entrañas de la bestia. *educ@upn.mx*, *Revista Universitaria*, 02, 1-18. Recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev2/mclaren-002.pdf>
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269. Recuperado de file:///C:/Users/HECTORHUGO/Downloads/20715-20755-1-PB.PDF
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE.
- Montes de Oca Sicilia, M. P. (Comp.) (2011). *Mitos de la lengua*. México: Lectorum.

- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz Cruz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cuadernos CEDES*, (49), 39-61. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a05v1949.pdf>
- Muñoz Cruz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. México: UAM.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33, (2), 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Newmeyer, F. J. (Comp.) (1992). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Visor.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Resúmenes ejecutivos. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Osorio Madrid, J. R. (2018). *Formar en secundaria. Retos y problemas*. México: Fontamara.
- Palacios, L. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. México. *Revista interamericana de Planificación* (66), 56-68. Recuperado de <http://www.ucla.edu/ve/dac/Departamentos/AdmPubII/materiales/EL%20CONCEPTO%20DE%20REGION.pdf>
- Parías Pombo, M. D. (2007). El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940). *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, (3), pp. 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/906/90600308/>
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de profesores. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 68, (24,2), 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez Rocha, M. (2018). *Motivaciones y valores de la educación. Un desafío para México*. México: Ariel.

- Pérez-Fuentes, D. I. y Castillo-Loaiza, J. L. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Sociedad y Territorio*, XVI, (52), 651-673. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v16n52/2448-6183-est-16-52-00651.pdf>
- Pimentel, L. A. (2014). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE-UNAM.
- Programa Regional de Desarrollo. *Región V, Tsotsil-Tzeltal (2013-2018)*. Recuperado de http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/wp-content/uploads/ProgReg/2013-2018/2013_PRD_5_Altos_Tsotsil_Tzeltal.pdf
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127-158. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO000110127A/9967>
- Ricoeur, P. (1995; 2004). *Tiempo y narración. I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En Aranzueque, G. (Ed.). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur (189-207)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rodas Moreno, H. H. (2014, 2015, 2016). *Resultados de exámenes diagnósticos de ciclos escolares*. Trabajo presentado en las diversas sesiones del Consejo Técnico Escolar de la Escuela Secundaria Técnica No. 154, ciclo escolar 2014-2016, Iwiltic, San Juan Cancuc. (Documento no publicado).
- Rozga-Lute, R. E. y Hernández-Diego, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, Sociedad y Territorio*, X, (34), 583-623. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11115672002>
- Sacristán Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

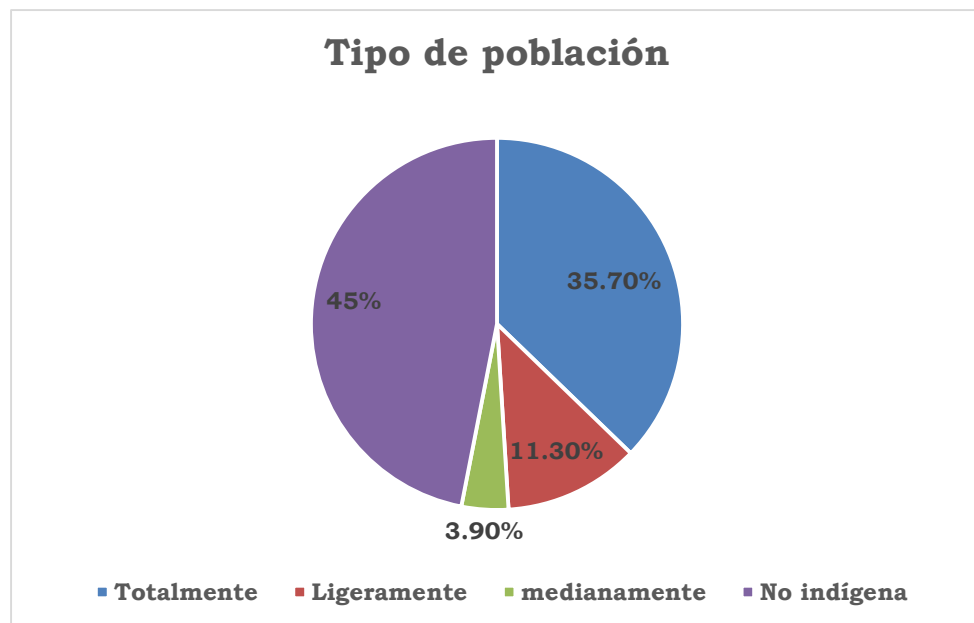
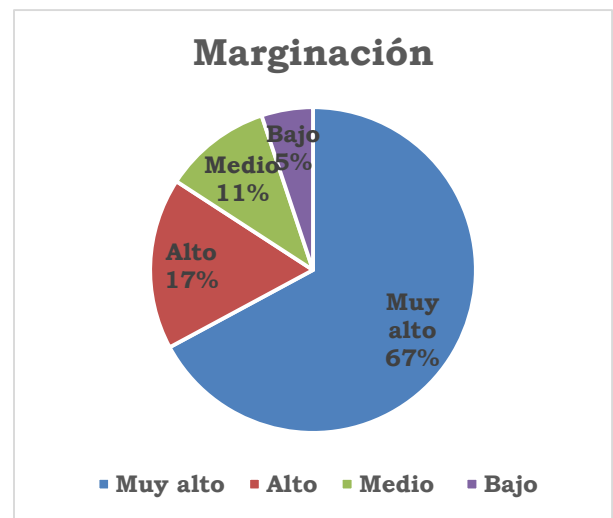
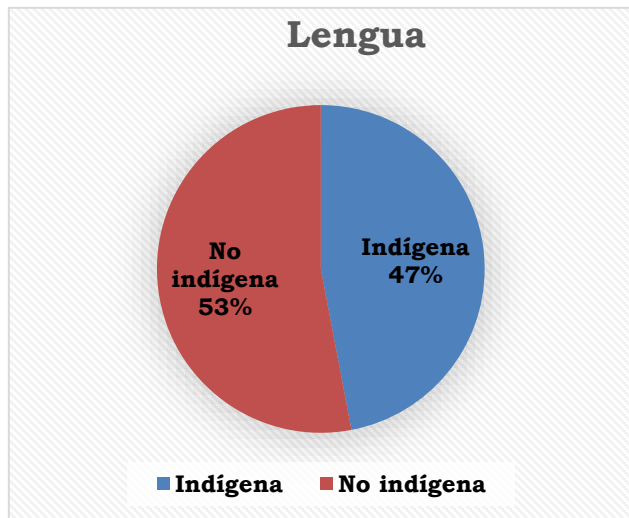
-
- Saldaña Pérez, E. (2017). *Bildung y praxis. Formación y práctica pedagógica*. México: Ediciones Navarra.
- San Agustín (1999). *Confesiones*. México: Editorial Porrúa.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. En *Escuela abierta*, 5, 99-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286618>
- Sandín Esteban, M. P. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. s/l: Universidad de la Plata. Recuperado de http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis_de_datos_cualitativos_1.pdf
- Schmelkes, S. (enero-junio 2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y/o cambio)*. Recuperado de http://www.tecpuruandiro.edu.mx/Calidad/pdfs/ssgc_Documentos_externos/Planes_Programas_de_Estudio_1993_2009.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Plan de estudios 2011*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/10PlanEstudios2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Programa de estudios de español 2011*. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/esp/1ro/sec_espanol_1ro.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 585-598. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>
- Tanck de Estrada, D. (Coord.) (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México: Colegio de México.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Trujillo Reyes, B. F. (2014). Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. *RMIE*, 19, (62), 885-892. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a11.pdf>
- UNACH (2016). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Vaillant Alcalde, D. (2011). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en América Latina. En Miranda López, F. (edit.). *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro* (pp. 115-134). México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Valle Arias, A. y Núñez Pérez J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, (290), 293-319. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre290/re29015.pdf?documentId=0901e72b813d0733>
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n60/n60a4.pdf>
- Villalobos Monroy, G. y Pedroza Flores, R. (julio-diciembre 2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 10, (20), 273-

-
306. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf>
- Villareal Peralta, E. M. (octubre-diciembre 2016). Externalidades del capital humano en México. *El trimestre económico*, LXXXIII, (332), 747-788. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v83n332/2448-718X-ete-83-332-00747.pdf>
- Villarroel, G. (1999). *Psicoprisma. Las vidas y sus historias. Cómo hacer y analizar historias de vida*. Caracas: AVEPSO.
- Viqueira, J. P. (1994). *Regiones naturales, regiones nominales y regiones vividas*. Trabajo presentado en el VI Simposio de Historia y Antropología Regionales, noviembre, Universidad Autónoma de Baja California Sur. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/8773/sotav3-Pag107-117.pdf;jsessionid=0366CB1289D1FBC75BDA0AF54E98A647?sequence=1>

Anexo 1. Principales indicadores de las escuelas secundarias técnicas del estado de Chiapas

Total de escuelas: 176



Fuente: Elaboración propia con datos de la subsecretaría de planeación educativa de la SEP (2010).

Anexo 2. Grado de marginación y rezago social de los municipios donde se ubican las escuelas de la zona 018

Municipio	Número de habitantes	Lengua hablada	Grado de marginación	Rezago social por municipio			
				Índice	Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 años y más con educación básica incompleta
San Juan Cancuc	29,016	Tzeltal	Muy alto	Muy alto	37.39 %	10.89 %	83.75 %
Pantelhó	20,589	Tsotsil-español	Muy alto	Muy alto	43.68 %	18.78 %	86.33 %
Chenalhó	36,111	Tsotsil	Muy alto	Muy alto	34.4 %	16.10 %	87.77 %
Zinacantán	36,489	Tsotsil	Muy alto	Muy alto	42.34 %	23.07 %	91.66 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la supervisión escolar.

Anexo 3. Detalle de rezago social por cabecera municipal y comunidades de los municipios donde se encuentran las escuelas de la zona 018

Municipio y localidad	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Total San Juan Cancuc	29016	25926	19267	6546	1946	1500	5592	4708	3581	1433	848	4.26
Cabecera San Juan Cancuc	6327	5701	4090	1589	424	339	1316	1172	657	393	285	4.46
Chiloljá	2415	2189	1564	613	168	71	442	359	274	133	102	4.62
Iwiltic	848	743	582	157	58	48	167	124	112	26	8	3.89
Nichteel	1758	1599	1027	561	76	69	382	345	176	151	83	4.70
El Pozo	1726	1604	1169	429	102	76	345	278	244	131	60	4.53
Total Pantelhó	20589	16716	10598	5980	1263	1355	4821	4169	2061	890	513	3.66
Cabecera Pantelhó	6888	4700	2532	2136	4031	379	1755	1621	591	398	350	3.97
Total Chenalhó	36111	15675	20844	10502	1896	1568	6726	5777	6790	1616	607	4.24
Takiukum	333	306	257	46	14	15	86	71	62	19	3	3.96
Zinacantán	36489	32323	16929	15280	2171	1710	8890	8261	7131	1241	427	3.51
Cabecera Chenalhó	3876	3478	1091	2373	181	104	926	919	487	273	250	4.39

A: Población total

B: Población de 3 años y más que habla una lengua indígena

C: Población de 3 años y más que habla una lengua indígena y no español

D: Población que habla una lengua indígena y español (bilingüe)

E: Población de 3 años o más que no asiste a la escuela

F: Población de 8 a 14 años que no lee ni escribe

G: Población de 15 años o más que es analfabeta

H: Población de 15 años o más sin escolaridad

I: Población de 15 años o más con educación primaria completa

J: Población de 15 años o más con educación secundaria completa

K: Población de 18 años o más con estudios pos-básicos

L: Grado de escolaridad

Fuente: Elaboración propia con datos 2010 del INEGI, CONAPO y SEP.

Anexo 4. Panorama 2017 de las escuelas que componen la zona escolar 018 según estructura

No. de escuela	Ubicación	Municipio	Directivos	Docentes	Personal de apoyo	Docentes de español	Matrícula	Lengua hablada
77	San Juan Cancuc	San Juan Cancuc	2 (director y subdirector)	21	13	3	841	Tseltal
91	Pantelhó	Pantelhó	2 (director y coordinador)	23	10	3	521	Tsotsil - español
100	Takiukum	Chenalhó	1 (director)	14	3	2	241	Tsotsil
105	Zinacantán	Zinacantán	1 (director)	9	3	1	119	Tsotsil
143	Chiloljá	San Juan Cancuc	1 (director)	17	4	2	521	Tseltal
145	El Pozo	San Juan Cancuc	1 (director)	12	2	1	199	Tseltal
146	Nichteel	San Juan Cancuc	1 (director)	16	2	2	428	Tseltal
154	Iwiltic	San Juan Cancuc	1 (director)	14	2	2	354	Tseltal

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la supervisión escolar.

Anexo 5. Estructura del personal, matrícula y lengua en las distintas escuelas de la zona escolar 018

No. de escuela	Ubicación	Municipio	Docentes	Docentes de español	Matrícula	Lengua hablada
77	San Juan Cancuc	San Juan Cancuc	21	3	841	Tseltal
91	Pantelhó	Pantelhó	23	3	521	Tsotsil-español
100	Takiukum	Chenalhó	14	2	241	Tsotsil
105	Zinacantán	Zinacantán	9	1	119	Tsotsil
143	Chiloljá	San Juan Cancuc	17	2	521	Tseltal
145	El Pozo	San Juan Cancuc	12	1	199	Tseltal
146	Nichteel	San Juan Cancuc	16	2	428	Tseltal
154	Iwiltic	San Juan Cancuc	14	2	354	Tseltal

Fuente: Elaboración propia con datos otorgados por la supervisión escolar de la zona.

Anexo 6. Guion de entrevista narrativa primera etapa

Propósito general: Analizar las experiencias de los docentes de la asignatura de español con estudiantes que hablan una lengua distinta a la suya.		
Específicos	Temáticas	Preguntas detonadoras
Analizar las narraciones de los maestros de la asignatura de español en los contextos indígenas en que laboran.	Experiencias positivas Experiencias negativas Éxito Dificultades Retos	1.- ¿Podría contarme alguna situación o experiencia en la que se haya sentido satisfecho (a) al enseñar español en zona indígena? (es decir, alguna experiencia con un alumno o grupo de alumnos). 2.- Ahora, ¿podría relatarme alguna experiencia frustrante al enseñar español? (es decir, una situación de fracaso al enseñar la asignatura)
Analizar las expectativas de los maestros de español con respecto de los estudiantes que hablan una lengua indígena.	Proyecto de vida del alumnado Lengua indígena Usos y costumbres	3 (a).- ¿Podría contarme alguna anécdota en que haya visto a alumnos después de egresar y le lleve a pensar cómo eran en la escuela, cómo fue su aprendizaje y si esto los ha llevado al lugar donde están? (es decir, su formación ha incidido en su futuro) 3 (b).- ¿Podría contarme la historia de algún alumno en particular que haya egresado y que recuerde por alguna situación o motivo?
Explorar la relación de la formación profesional de los docentes con su práctica en contextos indígenas.	Formación profesional inicial Formación profesional en la práctica	4.- por último, ¿podría relatarme algún acontecimiento que le haya llevado a pensar en la dificultad de ser maestro de español en una zona indígena? (es decir, pensar en cómo ha sido formado en la universidad o normal y que esa formación le ha ayudado en su labor, o ha implicado buscar nuevas alternativas, o por otro lado, la propia práctica ha servido para formarse)

Anexo 7. Guion de entrevista narrativa tercera etapa²⁸

¿Cuál consideras es tu principal labor como docente de español y qué te distingue los docentes de las otras asignaturas?

Como maestro de español, ¿qué esperas de tus estudiantes?, ¿cuáles son tus expectativas sobre ellos?

¿Qué opinas acerca de la enseñanza de español en este tipo de contexto?

¿Cuáles son las principales dificultades para enseñar la asignatura de español en este contexto?

Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los factores que dificultan el aprendizaje de español en tus estudiantes?

²⁸ Hay que aclarar que no se estructuró un guion para la segunda etapa de entrevista, puesto que las preguntas que la guiaron fueron elaboradas a partir de las particularidades de los distintos relatos de cada uno de los cuatro docentes. Por lo que las preguntas fueron distintas en contenido y cantidad. El propósito fue profundizar en aspectos no revelados en las narrativas, pues en la primera etapa, la no intervención del entrevistador durante la narración de los docentes, algunos detalles narrativos importantes habían sido poco explicitados.

Anexo 8. Relatos profesora Magdalena

PMag, N1

Una de las experiencias que yo recuerdo mucho, mucho, es este, un periodo en la, tendrá como tres ciclos antes, este, anteriores, me tocó llevar el taller extracurricular o extramuros, no sé cómo le llaman con niños que les gustara la ortografía. Yo siempre les digo “saben qué, yo no los voy a obligar. Ustedes vayan los que quieran ir y saben que tenemos un horario, este yo no los voy a esperar, ni voy a estar, este, buscándolos, este, de salón en salón, recordándoles esta es la convocatoria, los que quieran estar yo con mucho gusto los atiendo”. Y me causó mucha sorpresa cuando vi que eran como 20 chamaquitos ahí sentados. Obviamente, a la larga fueron desertando algunos, pero eran puntuales, o sea, eran como 7 u 8 chamaquitos que eran puntuales y que le echaron muchas ganas. Inclusive en esa fecha, en esa temporada sacamos primer lugar en ortografía a nivel... zona; se vino inclusive al estatal el chamaquito y ya nos llevaron a pasear. A mí me causó mucha, mucha satisfacción el hecho de que el niño pudiera salir de su comunidad, porque era la primera vez que iba a salir de su comunidad, representando a una zona, este, a nivel estatal y él lo disfrutó también. Ya cuando regresó me dijo “maestra, muchas gracias, este, estoy muy contento”. Y feliz estaba el niño, creo que es una de las mejores satisfacciones. He inclusive ahorita nos llevamos todavía en el face y de repente me manda saludos y dice “gracias por ser mi maestra”, no sé, un montón de cosas. Eso me da bastante orgullo, me siento como pavo real (jajaja).

No se llevó un buen lugar, obviamente. Si tenemos ciertas carencias como región. Ellos se esfuerzan bastante, bastante, y a veces nosotros no entendemos que es un doble esfuerzo lo que hacen ellos, y ya estando aquí en la ciudad no le fue muy bien, tampoco fue uno de los peores lugares, pero sí, este, yo sí quedé satisfecha, o sea, es la primera vez que salió, este, tuvo una experiencia distinta, y ahorita está en la universidad, está estudiando. Y te digo que a mí me satisface bastante el hecho de que en el mensaje me mande saludos y me diga cosas bonitas pue, que recuerde esa etapa. Sí, es una de las cosas que más me agrada. Y que no es solo él, también hay otras personitas que también seguimos en contacto y que me siguen diciendo “sí, sigo en esto, me cuesta, pero quiero seguir, quiero seguir”.

PMag, N2

Pues una de las situaciones que más recuerdo es precisamente, dando una clase, o sea, yo vengo de una carrera de literatura que es leer, leer, leer, y un día estábamos en una actividad y era leer un fragmento de un texto, y por más que hice ese niño no quiso leer. No sé si yo le llamé muy fuerte la atención, no sé, pero el chiste es que el niño empezó a llorar. Ya cuando vi que estaba llorando dije “algo no está bien, yo no estoy preparada para estar aquí enfrente”. Lo único que hice fue salirme para ir a reflexionar, y ya allá afuera dije “no estoy haciendo bien mi papel, porque tampoco lo puedo obligar a hacer algo que él no quiere; o sea que tengo que buscar alternativas para que le guste hacer lo que para mí es muy agradable”. Así que decidí estudiar el CAM, la nivelación pedagógica, pero sí, creo que es una de las situaciones que yo más recuerde y que me hizo sentir muy triste, estar parado en un contexto que no estaba preparada para estar; que me encanta la zona indígena, por las situaciones en que están. Creo que es una labor muy loable la... ser maestro en esta zona, pero sí creo que fue una de las situaciones más tristes que he pasado como docente.

PMag, N3

Bueno, podría decir que por desgracia o por fortuna, este, sí, la mayoría de nuestros alumntos no llegan ni siquiera a la prepa. Por desgracia muchos van con la intención de, no sé, sin intención, más bien de seguir otros niveles de estudio; pero, por fortuna también, unos 5 o 10 de cada grupo o de cada generación, no sé, este sí, si logra salir de secundaria y entrar al COBACH y después no sé. Sí he visto a algunos niños y a mí me da mucho gusto, como te decía, verlos que están progresando y que aún no olvidan su, de donde vienen, porque aun los veo en las comunidades. Te podría decir que, inclusive trabajando y estudiando; recuerdo que un niño que se llama Pablo trabaja en un restaurant en las

mañanas y en las tardes estudia en San Cristóbal; o sea, es doble esfuerzo para ellos, este, siendo de, indígenas. Muchas veces lo vemos como un, como una barrera, pero creo que ellos han podido superarla y, y, y mis respetos para ellos porque a fin de cuentas creo que sí es un doble esfuerzo o triple esfuerzo lo que ellos hacen, y que a veces como docentes no le entendemos, no lo entendemos y siempre estamos juzgando que no van hacer nada en la vida, y sí, yo tengo la satisfacción de sí, más de 5 chamaquitos que sí, sí han seguido su trayectoria, que seguimos en contacto y que, que ya están a punto de egresar de la, una carrera, una; inclusive uno que ya egresó, que ya llegó a dar su servicio allá en la escuela, nuestra escuela; este, que sí tienen ciertas, ciertas limitantes, pero que también, pero yo sí, sí se los aplaudo... han hecho un gran esfuerzo, estar ahí, y sí, te digo que sí, hay varios. Dentro de un semestre egresa una niña de la normal, ya, ya somos colegas (jajaja).

PMag, N4

Yo recuerdo mucho a Manuel, y es una de las personas que, desde que egresó de la, la secundaria hemos estado en contacto, quizá no tan cercano, porque, prácticamente yo estoy en la comunidad y él está acá. Ya cambiamos de contexto, él está en la ciudad y yo en la comunidad, pero sí, este, una persona muy tranquila, muy seria, pero que como le echaba ganas, con todas sus desventajas, porque al final de cuentas él no era de la, de la, del centro, donde nosotros laboramos como docentes, sino que tenía que caminar a veces, sus trayectos es de una hora y media, dos horas. Él vivía en una zona retirada, pero muy cumplido el chico, inclusive su forma de vestir es distinto a los demás, sus demás compañeritos, porque siempre iba bien arregladito, bien arregladito, bien limpiecito, bien limpiecito, distinto pues, y distinta su forma de ser del chamaco. Muy responsable. Por fortuna es una de las personitas que ya está casi egresando de una carrera. Se encuentra acá en la ciudad de Tuxtla y ya este, pues está satisfecho. Lo he visto, este, y según tengo entendido no se olvida de donde viene porque también sigue visitando a su familia. Muchos, muchos, este, los alumnos de repente vienen a trabajar en la comunidad, acá en Tuxtla, perdón, y ya no quieren regresar a su comunidad o ya llegan distinto, con otra, otra forma de pensar. No, él sí sabe dónde está, de dónde viene, y eso es muy, muy gratificante. Otra también de las niñas, una niña, María Alfonso, también una niña muy, muy callada, no sé si tiene algo que ver eso, pero sí, muy tranquila, este, está casi a punto de egresar. Nomás que ella sí, casada pero sigue estudiando y también es muy, me sorprende porque allá si te casas olvidate de todo lo demás, así de progreso. No, ella no, ella está casada y ambos, su pareja con ella aun siguen estudiando y trabajando, estudiando y trabajando, en Zinacantán. Son normalistas los dos. Así que a ellos también son dos personas que puedo mencionar.

PMag, N5

De hecho, la carrera que, que estudié, la licenciatura en literatura fue una de las quizá, de las, de los fundamentos que me dio trabajar en zona indígena. Mi idea desde que estuve en la, estudié la carrera era estar en zona indígena, no dando clases, la verdad nunca fue mi intención dar clases sino estar, no sé, ver el contexto, la vida, la cultura, etc. Por... azares del destino me, se me dio la oportunidad de dar clases en, este, de manera interina en zona indígena y me encantó, la verdad, fue Tenejapa. De ahí surge esa intención de poder trasladar lo que, mi intención que, inicial de trabajar en zona indígena, lo que hablaba de la cuestión cultural y en la docencia.

Este, mentiría si te dijera que, que solo lo que traía de la universidad me ha servido, ¿no?, porque era una percepción distinta la cultura ya con la docencia, el estar frente a grupo tratando de enseñarles la materia de español en sí. Sí es bastante complicado, en lo personal sí se me ha hecho bastante complicado y he tenido que buscar nuevas herramientas, la nivelación pedagógica que te mencionaba anteriormente, porque no tenía la facilidad para, para entender y para ponerme, este, en el papel del alumno. Este, sí he tenido que buscar otras, otras, otros métodos para estar frente a ellos para poder tener empatía con los alumnos, para poder entender su realidad, para ver qué está, eh, qué a ellos se les dificulta o qué a mí también se me dificulta entenderlos, porque la lengua es

una forma, creo que es la mayor forma de expresión que tenemos y si no, no compartimos esa lengua, este, docente-alumno es complicadísimo, la verdad es complicadísimo y peor tantito si nosotros nos ponemos la barrera de decir “es que ellos son los que no pueden, ellos son los que no saben, ellos son...”. Siempre estamos criticándolo a ellos, no ponemos la parte que también nos corresponde a nosotros, porque también nosotros estamos en el contexto de ellos, también nosotros debemos contextualizar a su realidad, no nada más ellos sacarlos de allá, sino nosotros meterlos a ellos en su mundo. Si he tenido que buscar otras alternativas, inclusive me he metido a cursos de tzeltal que es ¡bastante complicado! la pronunciación y que (jejeje), de repente digo otras cosas y ellos se ríen de mí, porque el simple hecho de estar pronunciando mal una palabra cambia el, el significado de una palabra, pero... tratamos de, de , estar... no sé, este, eh, cómo te puedo decir... de, de no solo estar prejuzgando o juzgando a nuestros alumnos, sino también de buscar esas alternativas que nos permita entenderlos en su realidad, no solo decirle ellos son los que no saben, ellos son los que no entienden, ellos esto, esto. También buscar alternativas que nos puedan, el acercamiento no solo superficial entre ellos, sino qué hay más allá de su realidad, el hecho qué comen, cómo van, qué este, cuánto caminan, a veces llegan cansadísimos que en el primer módulo ya tienen sueño, pero si te pones a preguntarles, ¡madrugan los chamaquitos, madrugan las niñas!, dejan molido el maíz, dejan hecho algo allá en sus casitas y nada más con café y pan vienen. No, todas esas cosas que sí, sí me ha tocado que buscar otras nuevas formas de ver, inclusive caminar las comunidades, ir a caminar con ellos para ver cómo viven, me ha tocado ir a comer con ellos, que me han invitado y me dicen no, “que está cerquita”, camino, camino, camino y no llegamos (jajaja), y ya cuando llego ya, ahora tengo que salir, nada más cómo, porque tengo que regresar donde estoy viviendo, pero sí, es muy complicado, es muy complicado, y sí, sí, hemos tenido que, he tenido que buscar nuevas, nuevas, no solo, no, no ha bastado con lo que tengo de la carrera, he tenido que buscar nuevas alternativas, nuevos métodos, nuevas formas para acercarme a ellos, para hacer la labor y que también, no ha sido tan traumante, la verdad que me gusta, lo disfruto, es pesado, este, trabajar, estudiar, salir, entrar, pero creo que, se disfruta, al menos yo lo disfruto. Hay veces que también nos desencantamos y nos caemos y, pero, creo que ha valido mucho la pena los 10 años ya como maestra de base. Yo sí le encuentro mucha satisfacción.

PMag, E3

1.- Como principal función como docente creo, yo creo que, no creo, es, generar conocimientos, no solo generar el conocimiento, sino que es promover la idea de búsqueda. Siempre he creído que hacer dudar a las personas te genera conocimiento. No es de irle a decir a los chamacos esto es así y asá, sino que ellos pregunten. Desgraciadamente es muy complicado no solo, ellos como alumnos en las condiciones en que está, sino nosotros como maestros cómo estamos formados, se nos viene formando como trasmisores nada más de conocimiento cuando no estamos generando realmente una búsqueda de conocimiento. Decíamos hace rato, no necesariamente todo está dicho, la verdad no es absoluta, yo podría estar diciendo una cosa ahorita, pero mañana ya ya cambió, y si yo busco y sigo cuestionando, será que la maestra tenía la razón. Creo que ése debería ser nuestra principal labor como maestros...

Entrevistador: ... como maestros en general, pero como maestros de español...

De español... yo sí creo mucho en el arte del bien escribir y el bien hablar. Creo que ubicarnos en qué, en qué contexto estamos para poder decidir qué lenguaje, perdón, qué palabras utilizar, y cómo comunicarnos con con las distintas personas, con el distinto contexto, con la distinta realidad con la que estamos interactuando. Creo que eso, como maestro de español, creo que sí, el arte de bien escribir, de bien hablar, de bien comunicarse correctamente, hacer buen uso de todo nuestro repertorio.

2.- Fíjate que antes pensaba, cuando recién ingresé al magisterio, decía que lo mejor que me podía pasar era que mis alumnos este, fueran profesionistas, pero conforme va pasando el tiempo, creo que no todos nacimos para tener una carrera. Creo que es... decirles que todo lo que hacen lo hagan porque les nace, porque les gusta, no porque estén desenhado al

ratito jeje, no sé la palabra, ser esclavos de un sistema en el que al ratito solo queramos esperar un día para que... ser felices, sino que... si deciden ser campesinos adelante, pero que sepan comunicarse, que aprendan para que puedan apoyar a sus hijos y que sean felices con lo que decidan. Te digo, yo al principio creía que mi función, que mi... que lo único que yo esperara es que tuvieran una profesión. No dudo, a mí me encanta ver a chamacos que están fuera ya estudiando un... una carrera, una licenciatura, con todo el esfuerzo del mundo porque son distintas sus realidades, peor creo que también si se, si en su momento dado deciden quedarse acá cultivando la tierra, trabajando la tierra, que lo hicieran con gusto, y que supieran que también tienen este, tienen derechos, que supieran cuáles son sus derechos, pero que también cuáles son sus obligaciones, y creo que la lengua es una herramienta... eh... espectacular para poder lograrlo. Creo que la mejor herramienta es nuestro lenguaje para comunicarse.

3.- Insisto, creo que... que todas las materias deberían tener la misma importancia, pero el español, entendiéndolo como una herramienta para que todo lo comprendamos, tienes que escribir bien, tienes que leer bien, tienes que esto, creo que es el primer paso este, para poder desarrollarse fuera, por desgracia para los chamacos tienen que salir, así lo hemos visto nosotros, tienes que irte a otra, a otros este, municipios, o sea, salir de su contexto y este, y... adaptarte a otra forma de vida. Sí se les complica, se les complica. Tiene que salir, se le complica. Si quiere seguir estudiando, tiene que irse a otros lugares para buscar este, escuelas y... como decía anteriormente, creo que la forma de expresarse, la forma de comunicarse le va a ayudar bastante, y creo que es una de las finalidades que tiene el Programa de español. Por desgracia lo hemos entendido como castellanizar. Nosotros como docentes ejercemos poder y los alumnos creen que su lengua es una dificultad, le hemos enseñado que su lengua es una barrera para poder sobresalir. Quizá sea el error entre cómo concebimos nosotros su lengua y cómo ellos los van adoptando y adaptándose al maestro, y no nosotros ver esa realidad que también ellos tienen, y ya cuando ellos regresan de repente ya desconocen. Si realmente tuviéramos una buena función como docentes, ellos hablarían español sin desconocer sus raíces, ésa creo es la falta que nos está haciendo.

4.- Principalmente es la lengua, es la lengua. Yo ya llevo acá un buen rato y no me aprendo la lengua, o sea, lo mastico pero... acá es muy complejo. Yo lo he sentido complicado aprender la lengua, y creo que es... que deberíamos ser bilingües, deberíamos manejar la lengua para poder interpretar al chamaco, para poder darle bien en su lengua la información, el conocimiento, y... creo que la lengua, no tanto el que ellos hablan tseltal, sino que yo no lo hablo.

5.- Creo que el principal y que está muy relacionado con la lengua es el poder que nosotros como docentes ejercemos ante ellos, que a fuerza queremos que ellos sean los que se adapten a nosotros, no nosotros que busquen alternativas para poder entender su... ser empáticos a ellos, sino que... creo que eso es lo principal. Otro cosa que también va muy aunado a esto es... que sí, la alimentación es fundamental, creo una mala educación alimentaria-alimenticia, este, sí llegan con la distancia, con mucho sueño, con hambre los chamaquitos y eso me consta a mí, creo que son cosas que hay que han impedido que tengan un avance. Y a parte, que vuelvo a la actitud de nosotros como docentes, que siempre estamos en ese paternalismo, para mí barato, que decimos "ah, pobre, pobre, no va a poder". Estamos en eso y lo vamos formando de esa manera, de tal manera que tampoco, ni nosotros le exigimos ni él se exige para poder... no hablo de todos, creo que sí hay personitas que a pesar de todo han brincado esa barrera de que el docente le dice "ah, tú no vas a poder...". Creo que ésas son las principales tres: la lengua que... nosotros a la fuerza los queremos castellanizar, la alimentación y las distancias que ellos caminan, sus condiciones.

Anexo 9. Relatos profesor Néctar

PNec, N1

En Chicomuselo fue mi primer, este, ciclo escolar como docente. En Chicomuselo en 2014 me asignaron segundo grado, y pues ahí, dentro de los temas, vimos temas muy importantes como es... la elaboración de, de oficios, de oficios, este... Bueno se hizo en primero y en segundo, pero aquí la intención fue encaminarlos a los alumnos, a los alumnos a que ellos aprendan a hacer una solicitud, porque muchas veces ellos tienen esa dificultad, porque no han sido bien orientados, entonces, por eso en primero se les dijo que, que recorrieran la escuela, que recorrieran la escuela, y este, que ellos observaran algún desperfecto que viesan para que en base a eso ellos pudieran hacer una solicitud. Y por ahí pues les fui dando algunos tips: “bueno, si vamos a los baños checamos si, si están bien los mingitorios, las tazas, las puertas, la pared; si vamos a las canchas vemos si hay algún desperfecto o que no haya o que no cuente con agua la escuela o que este, no tiene ventana o puerta los salones”. Entonces, en base a eso, pues ya, ellos tienen que hacer una solicitud para que... dirigido al director.

Esa es una experiencia que sí, cuando tú los conduces, el alumno van, lo van realizando y... van ellos, este, también van ellos este... experimentando porque eh... muchas veces ellos, como decía el principio, no saben hacer una carta, un documento, un documento que se hace así. Y ante eso, igual me pasó a mí, este, hubieron muchos desperfectos en la escuela y cuando el niño puso que hacía falta eso se dirigió el director, igual fui llamado por la dirección para que... me llamaron la atención si por qué estaba haciendo eso, ¿no? Entonces se le explicó que eso tiene que ver con un proyecto, que tiene que ver con mis aprendizajes esperados de cierto proyecto. Pero sí, me causó, me causó, este, en este caso, primero me causó risa y después un poquito de molestia porque esa parte directiva te tiene que apoyar, tiene que ayudar pues, ¿verdad? Porque es algo real pues, no se está inventando, o sea, es algo que el alumno está viendo esas necesidades y en base a esas necesidades está haciendo esa solicitud.

Entonces, ante eso, sí, pues me quedo, me quedé con eso de que sí. Eso, eso fue una de las experiencias que, que sí me conmovió un poquito en ese sentido. Yo dije, para la próxima tendré un poquito más de precaución, y no tratar de mandar alumnos al director.

En otra, otra experiencia de las entrevistas, igual, este, me tocó eh... en este caso explicar qué es lo que íbamos hacer con el proyecto, y este, se entrevistó cada docente, pero en... sentido me di cuenta que el docente se cohibe en ese sentido, hacerle una... cuestionarlo con algunas preguntas. No sabe responder o le da pena, o no sabe qué decir. Y creo se ve la carencia del docente como que no... está capacitado para, para responder a unas preguntas que el alumno le está haciendo, ¿no?, de acuerdo al proyecto. Y en ese sentido, eh, se habla, por ejemplo en la mesa redonda que tienen ellos que investigar su trabajo y para reforzar su tema tiene que también inves... hacer una entrevista, formularse preguntas para... con eso ellos obtengan esa información verídica, ¿no?, de algún, en este caso, profesionista. Porque eh... no se puede hacer este trabajo, no se puede hacer fuera de la escuela, sino se tiene que hacer dentro, porque, este, porque al alumno se le hace más fácil... el poder eh... interactuar con los maestros. Pero sí, también en ese sentido vi que hay... no sé, yo creo que... se cohiben con eso, como que no saben responder esas preguntas.

PNec, N2

Ahorita, actualmente estoy en la... Escuela Secundaria 77 de San Juan Cancuc, creo que en ese sentido de estar en una comunidad indígena es más complicado el poder enseñar, sobre todo eh... este, ir aterrizando los aprendizajes, porque eh... es muy complicado. Ahí sí me frustra, ahora sí, me frustra y es la realidad de que tú llevas tu secuencia y te la tiran porque este, el alumno no sabe qué hacer. Por eso, prácticamente tienes que modificar y caer en los tradicional de estarle dictando y eh... este, o de estarle contestando sus preguntas, porque tal parece que la dificultad grande que tienen ellos es, una es que no, no saben casi... el español, lo hablan muy poco y este, escribir igual. O sea, sí escriben,

pero no saben lo que dicen, entonces es más complicado poder en enseñar. Y esto estoy hablando de que yo llegué a la escuela, porque venía de una... pues de un municipio, vamos a decirlo así, este, urbanizado pues, Chicomuselo, donde la gente está más... despierta, piensa, ya piensa, ya razona, ya reflexiona, y un cambió tan drástico en comunidad indígena. El llevar ya mis secuencias y proyectos eh... prácticamente te la tiran. Esa es una decepción tremenda porque prácticamente tú les tienes que contestar a algunas preguntas porque no saben eh... pensar, no saben analizar.

Entonces, el problema, el problema a lo mejor no son ellos, son los que estuvieron atrás, entonces... creo que echamos la culpa a los maestros, como es una zona bilingüe, entonces... casi el español no... no se les enseña. Y... si a esto le agregamos que los padres de familia no se preocupan por sus hijos, o sea que, nomás... esto es muy notorio, que el niño nomás llega porque tiene beca. Entonces... en ese sentido no se puede avanzar, no... podemos tampoco nosotros, como que nos rezagamos también como docentes, porque no sabemos cómo, en este caso, vamos a enseñar, ¿no? entonces sí es preocupante... en el caso personal y la verdad sí, bastante frustrante porque la verdad sí ya ni quiero preparar clase, nomás hay que llevarla así, porque es por demás que yo vaya a implementar...

Por ejemplo en las dinámicas no te juegan. Tú les dices saben qué “¡Vamos a hacer esta dinámica!” y nadie quiere jugar. Entonces, ¿cómo arrancar tú esa parte del alumno? Pues no se puede, ¿no? Porque he llevado algunas dinámicas de grupos y no quieren jugar y si quieren jugar, hombres aquí y mujeres de otro lado, o sea, separado. Quieres trabajar, este, en este caso las exposiciones en equipos, tienen que ser puras mujeres o puros hombres, o sea, cómo, cómo le entras a esa parte de decir, bueno, mujeres con hombres... entonces es muy complicado. No se puede y hablamos, y esto hablamos de todos. Podemos... yo siento que... no sé si... mandamos a un maestro que tenga maestría o doctorado no sé si... tenga la capacidad para poder cambiar esa mentalidad de los alumnos que... Yo creo que hay docentes que sí... constantemente leemos y vemos la forma de cómo entrarle, enseñarle los proyectos que... marcan nuestro, nuestros contenidos, nuestros, nuestros... planes de clase. Entonces es muy complicado y la verdad muy frustrante. Esperamos que pronto pueda cambiar porque no avanzo en ese sentido.

PNec, N3

Situaciones que es muy notorio en esta... en este contexto... es que este, no podemos hablar de un 100% de aprendizajes, sino que tendríamos que hablar de un 40. Esto sí es bastante preocupante... de hablar de un 40 porque no avanza ni un 50%. Entonces, en ese sentido eh... vemos, he visto alumnos ya que, pues están en... otros lugares, bueno aquí cerca del pueblo de San Juan Cancuc, está cerca a San Cristóbal, pero sí hay alumnos, si al caso de, de una, vamos a decirlo así de una camada de 40 alumnos son 2 de los que, de los que sobresalen, que son los que ahorita están estudiando la universidad, ¿no? Pero dónde quedan los... demás, los 38. Esos pues, lo vemos ahí en el pueblo que... ellos prefieren no estudiar porque tiene esa ideología, esa concepción de que, de que ellos no nacieron para triunfar. Entonces sí es preocupante porque de igual manera a nosotros como docentes no nos ayuda. Podemos decir que nomás el 2%, el 1% son los que sobresalen.

Entonces sí vemos el problema que está... el rezago está tremendo. Aunque el maestro, aunque tengamos buenos maestros, pero el alumno tiene esa idea de que... se siente menos y que no va a poder sobresalir, ¿verdad? También vemos la otra parte de que... ellos... tienen todo el apoyo del gobierno, tienen todo y sin embargo... igual, no es aprovechado. Y ahorita en la... bueno ahorita en la escuela tenemos... hay dos alumnos, exalumnos de... que fueron egresados de la escuela y que ahora están dando clases ahí. Entonces este... ¡pues son dos!, y dónde están pue, o sea, no vemos más, no vemos más alumnos pues, que estén cubriendo algún espacio ahí en su comunidad. Simplemente lo que hacen, una salida ligera es... casarse, agarrar mujer, o... echarse al vicio. Entonces este... pues es una...pues también esta es una experiencia que se vive y es bastante amarga porque solo ves a 1 o 2 alumnos que... sobresalen.

Y ahorita en los grupos que tengo, tengo 6 grupos, y en cada grupo hay 2 alumnos que, que son los que puntan con un promedio de 9, porque también no se puede poner 10,

pero son los que puntea. 2 en cada grupo, o sea, no más, y, o sea, ¿qué pasa con los demás? Quiere decir que también, o sea, no hay interés de... sobresalir o de poder mejorar su situación económica, porque acordemos que los estudios pues eso, te ayuda bastante, nos abre las puertas también para poder eh... tener un buen empleo, un buen trabajo.

PNec, N4

Nada más le doy a dos grupos pue en la mañana, como tengo 10 horas nomás son dos grupos. Entonces ahorita los que... de mi llegada, los que ahorita creo que van a entrar en cuarto semestre en la prepa, en el CECYT. Entonces todavía no puedo decir... no puedo hablar "Este alumno...".

Tengo muy poco contacto con ellos, porque lo que ellos tienen es que casi no les gusta relacionarse, pues... no platican, no conviven con los maestros. No sé por qué tienen esa... tiene que ver con su cultura, ¿verdad?, su costumbre, de que, que... hay una barrera aquí, ¿no?...entre... que el maestro es más que el, más que el alumno y que a lo mejor no le permite eso... una buena comunicación.

Porque... yo siempre he dicho que cuando hay alumnos que estén bien te buscan, te dicen "Profe, tengo una duda en este trabajo, ¿me puede usted apoyar?". Y no hay... no vemos eso, que busquen como así en Chicomuselo que... que llegaba los alumnos ahí... en la mañana llegaba a buscarte "Profe, ¿me puede usted apoyar?, me dejaron este trabajo, ¿me puede usted apoyar?". "¡Ah, bueno!". Pero aquí es más complicado.

PNec, N5

La etapa profesionalista y que tiene que ver con mis experiencias eh... esta formación que yo recibí, este, pues tengo 2 licenciaturas, una en... en, vamos a decirlo así este, en atención a alumnos, problemas, y la otra en aprendizaje. Entonces, veo la..., es decir, cada profesión la veo totalmente diferente aunque... la primera, traté muchos casos de alumnos eh... con problemas deficientes, con problemas este, alumnos que tenían deficiencias para, para el aprendizaje, pero también tenían problemas familiares. Y ante, pues el otro cambio que hago, de estudiar la pedagogía, pues sí, ya lo veo de otra forma, de otra manera eh...

Pues a mi llegada a esta otra escuela... a la secundaria, pues, este nivel, este contexto indígena sí es... es muy complicado. Primero porque... en la escuela donde me formé... donde obtuve la pedagogía no me enseñaron a... tratar a alumnos indígenas. No sabía que yo iba a estar por ahí, pero, o sea, el aprendizaje, la enseñanza que te dan en la... en la pedagogía es... a nivel, vamos a decirlo así, a nivel nacional, no podemos hablar de un solo lado, de un solo contexto, estándar.

Pues sí, hubieron algunas, algunas estrategias... algunas dinámicas que se, que se llevaron a cabo en, en mi formación, y que estas pues, pues igual las implementé. En el caso de Chicomuselo, no había tanto problema, allá el niño entiende, comprende para hacer estos movimientos o sabe las indicaciones, entonces ya solitos se desenvuelven. Pero... ya en el contexto indígena pues sí, ¿no?, no saben ni qué hacer ni cómo moverse, a dónde ir. Y para eso mejor, ni les gusta jugar, prefieren estar sentados, entonces, esas estrategias que el maestro este... tiene que llevarlas a cabo en aula, pues sí, es bastante complicado.

En la formación se reciben estrategias, de todo tipo, hablamos de estrategias de lectura, dinámicas, atención a... a los alumnos, cómo tenemos que atender a un alumno, algún problema que tenga, pero este... en este medio indígena creo que está muy difícil, muy complicado poder implementar eso conocimientos que yo obtuve en mi carrera. Es muy difícil porque el alumno no te ayuda, no ayuda a que tú puedas desarrollar una dinámica, un trabajo. Entonces no se puede. Entonces caemos en lo tradicional, bueno "Mejor no hagan nada" o "Déjenlo, yo lo voy a terminar". Entonces creo que al final de cuentas el alumno de español no está aprendiendo nada. Entonces, pues esto sí tiene que ver con mi formación desde un lado de Trabajo Social mi punto de vista es otra y pedagogía diferente.

PNec, E3

1.- Una de las labores que tengo como docentes es la enseñanza de esta asignatura de español apegándome a los Planes y Programas de 2011. Pues esa es una parte de enseñarles a escribir, a leer, en el caso de los primeros si hay esa dificultad, tenemos que... tengo que enseñarles, sobre todo a que ellos tengan una buena escritura, que tengan una buena lectura. Algo que me distingue de los demás es que, en este caso, mi responsabilidad que tengo como docente, el cumplir administrativamente con los requisitos que nos pide la dirección, y el respeto también.

2.- Lo que espero de mis alumnos es que todos aquellos contenidos que se les enseña en esta asignatura, ellos puedan ponerlos en práctica porque eso es parte también de nuestro Programa, de todo lo que ellos aprenden tienen que llevarlo a práctica, si no, no tendría caso mi enseñanza de español. Ahora mi miedo como maestro, tendría que ser un temor que yo les enseñe y el alumno no aprenda, que no lo vaya a poner en práctica.

3.- Creo que, creo que en este contexto la dificultad de nosotros como docentes que somos monolingües, pues es uno de los factores o dificultad que tenemos es la lengua. Creo, considero que en este nivel de secundaria técnica deberían tener maestros bilingües. Sabemos que... este... nuestro programa dice que tiene que, que en este nivel de técnicas, en este contexto, de nivel indígena, ellos tienen que... se les tiene que enseñar la lengua en español, sin embargo, pues como ellos tienen eh... su lengua materna, el tseltal, pues es bastante difícil porque... tanto la enseñanza como el aprendizaje, tanto al maestro como al alumno ahí, como que no hay comunicación.

4.- La dificultad es precisamente sobre los contenidos que no, que marca nuestro Programa de español, es precisamente los proyectos o los temas. Una de las dificultades es poderles explicar cómo ellos tienen que trabajar, cómo tienen que hacer sus actividades, cómo tienen que hacer sus investigaciones, porque se les explica, la explicación de los proyectos es en español, pero como ellos tienen su lengua materna pues se les dificulta el poder entender qué es lo que tienen que hacer o cómo lo tienen que hacer.

5.- Creo que uno, varios de los factores que vemos en la enseñanza del alumnos es que... eh... muchos de ellos tienen que caminar, creo que ése es un factor, llegan cansados, tienen que caminar una hora, una hora y media, o vienen con el estómago vacío, con sueño, y eso de alguna manera no contribuye a que el alumno pueda adquirir un aprendizaje que sea, al menos significativo. Entonces ése sería un factor, el otro es que a lo mejor este... sea un alumno muy enfermizo, que pida mucho permiso, en este caso estamos hablando de la ausencia, de que no esté. Otro de los factores es este... los papás igual no ayudan en la formación, sobre todo en los aprendizaje de los muchachos, no tienen esa atención los papás, no hay ese interés para que su hijo pueda mejorar en el aspecto académico.

Anexo 10. Relatos profesora Norma

PNor, N1

Pues mira, una de las experiencias que, muy satisfactorias en mi vida como docente es precisamente la que te estaba contando hace un ratito, del alumno Juan Gómez Gómez. Yo a él lo recibí en primer grado de secundaria, eh, su, su, eh, eh, cómo te podría decir, sus conocimientos, su habilidad, sus destrezas, este pues, ya nato, ya lo traía, ya venía despierto el alumno, era, era cuestión de que, explotarlo, era una esponjita viviente. Este, de hecho, el niño dio batalla con todas la materias, con el maestro de matemáticas, en ciencias, a la materia que tú lo mandarás. El español, rápido... muy tímido, demasiado tímido, que no le gustaba, eh, ni hablar, muy apenitas. Este, yo tengo por, por hábito trabajar la lectura coral 10 minutos, entonces tomamos libro y empiezan ellos, todo el grupo a leer. Soy muy exigente en el sentido de pedirles de que lean fuerte, que me respeten los signos de puntuación y él fue acatando cada una de las situaciones.

En ese tiempo todavía manejábamos los, los concursos de zona: declamación, ortografía, este, oratoria. Entonces, este, se hacían los concursos intramuros, yo asigné mis, mis poesías para trabajar la declamación individual. Empezamos a trabajar con...; en otras escuelas fíjate que no, no me había funcionado, en esta yo repartí a todo el grupo, después seleccioné los que ya habían memorizado y los que quisieran aprender a declamar y ya me quedaba una hora después con ellos o, a veces dejaba mi grupo con actividad y ya llamaba a los 10 o 15 que me habían quedado; entonces ya les iba enseñando la técnica de la declamación: cómo ellos iban a entonar, cómo ellos iban a este, a... hacer la mímica, a que subieran el volumen... Y este, lo trabajé dos meses. Para febrero ya estaba lanzando mi concurso en la plaza cívica y, hice declamar a Juanito. No ganó, pero sí pasó a declamar, sí lo hizo. Eh, de hecho el alumno que, que ganó ahí, no tenía las mismas, las mismas habilidades, pero tenía ganas, buen declamador. Él y su hermano, buenos declamadores. A ellos fueron los que me... en un año me llevé al hermano mayor y al siguiente, cuando ya había entrado al COBACH, ya me llevé al pequeño.

Muy buenas, muy buenas eh, muy buen sabor de boca con ellos, me fui al estatal con los dos. Con Juan, específicamente, este, yo aperturé a los grupos, “¿quién quiere, de aquellos niños que no saben leer nada nada, quienes quieran trabajar por la tarde me pueden buscar en la comunidad?, yo les enseño”. Eh, como no hubo eco, eh, solté la, la invitación para aquéllos que quisieran aprender ortografía, este, que yo trabajaba en la tarde con ellos. El único que llegaba era Juanito. Mira, ni había yo terminado de comer, porque como caminamos, este, dos kilómetros de la comunidad, de la escuela a la comunidad, haz de cuenta, venimos llegando a las 4 de la tarde a la, a la, los cuartos donde vivimos. Yo apenas estaba terminando de comer, 5 de la tarde y el niño ya estaba paradito “profe, ya te estoy esperando”. “Dame chance, hijo, dame chance, voy me cepillo, lavo mis trastes y ahorita te atiando”. Y me metía con él a la biblioteca, hay una biblioteca ahí, este, eh, comunitaria, y empezábamos a trabajar de, de 5 y media a 7 de la noche. Cuando yo venía a ver ya estaba oscuro y el niño, de Nichteel, vive en un paraje un poco más adelante, que también tiene que caminar dos kilómetros, imagínate el niño, se caminaba 4 kilómetros diariamente para ir a la escuela. Y aun así, regresaba por las tardes a aprender.

Trabajé con él por espacio de 6... 8 meses. Este, fuimos a los concursos de zona. En los de zona siempre sacábamos primer lugar. En el concurso hispanoamericano que consiste en el dictado de palabras, este, el tercer año, el tercer año de secundaria, él quedó en tercer lugar, cuando fue, creo que fue en, aquí en el municipio de Villaflores fue ese concurso, este, no recuerdo la secundaria. Me, este, nos dejó a la zona en tercer lugar, imagínate, dándose con alumnos de Comitán, de Tapachula, de San Cristóbal, imagínate, los mejores alumnos en ortografía. Eh, el niño de volvió autodidacta, te digo, me supero en el sentido de que, se comió, ¡se comió! (jejeje) el libro de, de ortografía. Sí, ¡sabía redactar bien! Es más, mi compañera, Claudia, la de inglés, en ese tiempo estaba estudiando la maestría, y este, “A ver maestra, ¿qué hace?”, “No, pues estoy haciendo mi ensayo”, “A ver déjame, te checo tu, tu redacción; mira, aquí le falta una coma, aquí le falta un punto”, “¿Y por qué dices”, “No, pues aquí lo dice, mira, la regla dice que esto y esto”, así, eh.

En los exámenes, en esos tiempos nos aplicaban los exámenes, ¿cómo se llamaban estos?, ENLACE, este, “¿Les puedo ayudar?”, “No, a mí no me ayudes; déjame, yo voy a resolver el examen”. Era el único que salía muy bien en ese examen. Incluso en el de matemáticas, este, el maestro le dijo “Oye Juanito, pero aquí estás mal”, “Profe, el que está en el error es usted, y se lo voy a demostrar”. Y le empezó. Y el maestro aceptó: “Sí, tienes razón”. Y le digo, “Mira, no te sientas mal, por ahí dicen que si el alumno supera al maestro quiere decir que tenía buen maestro”.

Cuando él termina la secundaria, él es huérfano de mamá, vive con, con su papá nada más, este, me pide “llévame contigo, maestra, llévame contigo, yo quiero seguir estudiando, pero yo quiero, no quiero quedarme aquí en Chiloljá”. Le digo, “Pues déjame ver”, eh, yo... estaba en un callejón sin salida, porque pues en la casa vivo sola con mis dos hijas y un varón que en ese tiempo tenía 10 años. Imagínate traer a un desconocido a vivir a tu casa que no saben ni que, que manías, ni que, que educación sexual tenga, ¿no? Platiqué con mis hijos, “Miren, hay un niño que está así y así, y a mí me gustaría apoyarlo”, “Sí, mamá, tráelo, pero habla bien con él, que tiene que respetar”. Y yo le dije a mi hija, la, la mayor, muy responsable, la de en medio muy floja, y le decía, “Mira, te va a demostrar que siendo indígena va a quedar en el COBACH, y va a quedar en la primer lista de la mañana”. Y sí, presentó examen; quedó en la lista número 1, quedó en el primero A. Eh, yo solamente le, le ayudé a pagar la, la inscripción, su uniforme, su, eh. Él se las ingeniaba para hablar con los maestros, “Soy de bajos recursos, no tengo, permítanme sacar copias, yo quiero estudiar”. Los maestros apoyaron mucho a, a Juan dándole esos, esa, esa facilidad de, de no exigirle libros. Sacó la beca en cuanto vino; él buscó sacar la beca de promedio, a él le daban no sé si 900 pesos mensuales. Claro, esa beca, yo le dije “Es tuya, es para tus cosas”. Lo tuve 3 años, para no hacértela tan cansada, estuvo 3 años. En el COBACH si tienes buen promedio te exentan la inscripción; él exentó desde el segundo semestre hasta el último semestre del, del COBACH.

Eh, presentó examen en el Colegio Heroico, este, en la militar, en el DF. Salió en el quinto lugar a nivel nacional. Pero eso sí, el muchacho se puso a estudiar el último año, el tercer grado, el tercer año del COBACH lo estudió, se puso a estudiar, bajando exámenes de aquí, bajando exámenes de allá, haciéndolo en internet. Presentó también aquí en el Tecnológico, porque no tenía la cartilla liberada, tenía pena que lo rechazaran por eso, o como no, no había tenido una buena alimentación el tiempo que había vivido allá, no sabía cómo físicamente, podía ser rechazado por esa situación. Él se previno sacando ficha en el Tecnológico. En el Tecnológico salió en el segundo lugar, me parece. Y este, eh, en una de ingeniería, creo que estaba pidiendo.

Pues actualmente, él me considera su, su mamá. Él claro me dice de aquí se fue llorando, y, y lo mismo yo también me quedé llorando; fue un hijo, es un hijo para mí. Es más, acaba de regresar, ahora en las vacaciones de diciembre, este, vino a pasar las vacaciones aquí a la casa y se fue unos días a ver a sus hermanos. Entonces esta es una de las experiencias, para mí, muy satisfactorias.

PNor, N2

De las experiencias frustrantes, pues te las voy a englobar todas, y son las que estoy viviendo actualmente allá en la Técnica de Nichteel. El tener, tener alumnos, recibir alumnos no alfabetizados, y que tú tienes ganas de, de enseñarles y que ellos nada más no. Aparte de que tienes el obstáculo de la lengua, te topas con, eh... con el problema de que vienen de una familia donde hay drogas, hay alcoholismo, donde hay violencia, y... la chamaca nomás no, este, violenta, violenta completamente. Este, yo la tuve en primer grado, se llama, llama Ana Ruiz. Este, me considero una persona con carácter cuando tengo que aplicarlo; me considero una persona bastante comprensible, eh, con mucha paciencia, pero Ana me ha desquiciado, la verdad; me ha desquiciado al grado de que ya... “¡Te estoy hablado!, y entra que queremos hablar contigo”. Y se te corría la muchacha y te retaba, “Y no quiero”, y hazle cómo quieras y se te plantaba. Y en este, este entorno es muy, muy difícil, muy difícil, eh, al grado de que, eh, la, la llevas a la dirección y, o sea, ni el director, o sea, no hemos, no habíamos podido con ella, ¡eh!, no hemos podido con ella.

Condicionantes, documentos, llamamos a sus papás, pero pues, con lo que te cuento, el papá dice “Pues me la llevo”. La solución no es esa, la solución es que platique, “Sí, pero no quiere, si ni a mí me obedece. O sea, o sea, cómo le hago si yo no puedo con ella. ¡Péguenle!”. No, pues cómo le vamos a pegar. O sea “Yo no puedo con ella”. Entonces, “Qué hacemos, ¿la soltamos, la dejamos, eh...?”. Terminamos el primer año así “Pues la sobrellevamos”. Segundo año de secundaria, llegó en la misma actitud. Llegó esta muchacha que nos atendió (CONAFE), eh, se la asignamos. Yo no sé si el estar con ella la sensibilizó. Este, sobrellevó el segundo grado, ya no nos metimos con ella, como yo ya no le daba clases, yo ya no me metí con ella. Este, la dejamos, la ignoramos, pues no sé si el hecho de ignorarla, este, eso ha funcionado; ahorita la tenemos en tercer grado, de repente se pone renuente; está en el grupo especial, pero... sigue en esa actitud, pero la tenemos ahí. Yo no estoy contenta porque aun... no te puedo decir... no la hemos podido nivelar.

Otra historia frustrante de... Lucas. Yo lo tuve en primer grado. Este, como el muchacho que me cuentas, Pedrito, cero, cero, y yo, atención personalizada y nada. Ah, en comparación con Ana, muy obediente, pero... no, yo no sé si el muchacho está mal de su cabecita o qué, pero no. Lo sacamos en el segundo grado para el grupo especial y no, “Es que no quiero, que me da vergüenza”, “Pero es vergüenza es que salgas de la escuela sin saber leer nada nada, por favor”, le digo. “Yo no necesito leer, no necesito aprender nada, yo voy a ser chofer de pipa”. “Sí, pero vas a ir al volante y vas a leer pues, los señalamientos, ¿cómo le vas hacer?”. “No, no se necesita leer para ser chofer. Bueno pues, no voy a ser chofer, voy a ser despachador de gasolina”. “Ahí también necesitas leer la máquina, saber cuántos litros. Para todo se necesita que aprendas a leer”. “No, no quiero. No, y no voy a entrar, y háganle como quieran, pero no entro”. Se la pasaba en el patio, y ¡ay!, cómo le hacemos, Dios mío. No lo podemos obligar, no lo podemos jalar, qué hacemos. Pues le apliquemos lo de Ana, lo ignoremos y que él solito diga.

Ya en el último año, el tercer año, él egresó el año pasado, este, ya entró. Y este, empezó a trabajar con esta muchacha. No sé si porque ella habla la lengua, eso, eso ha ayudado. Este, ya lo vimos que empezó a trabajar. Ya el último, los últimos días de julio decía “Sí, maestra, si quiero aprender. Lee conmigo un ratito, lee conmigo”. Lo hacíamos, pero... este, no salió del todo bien bien. Salió deletreando. Está en el COBACH. No nos han reclamado nada los de COBACH, pero así como esta, estas dos historias hay varias. Hay varias de niñas que, nada más quieren llegar a... andar arrecheando con los chamacos y prefieren estar afuera, y no quieren trabajar, no quieren hacer nada. Van por la beca. Entonces... es frustrante en el sentido de que no sabes cómo hacerle. O por querer abarcar el programa, yo estoy en el dilema, bueno, si me dedico a enseñarle comprensión lectora, este, de los textos de comprensión, ¿nada más voy a evaluarle? O sea, tengo que ver temas, aunque sea... medios repellados, como sea ¿no?, pero mínimamente tiene que... eh, quedarse ellos con... alguna noción de algún tema de primero, de segundo y de tercero. Entonces, este, estamos en esa, esa disyuntiva, ¿qué hacemos?, ¿cómo le hacemos?

PNor, N3

En la secundaria técnica de La Grandeza, te estoy hablando de hace 10 años, recibí un, un alumno, este, no tan brillante como Juan, eh, pero muy, muy comprometido el muchacho para trabajar. Pero... una, una bomba andante. Muy inquieto, le gustaba andar echando relajo por acá, echando relajo por allá. Era de los que te terminaba muy rápido la actividad, porque a diferencia de aquí donde estamos, los alumnos muy comprometidos para trabajar, ¡pero allá habían momentos en que lo quería ahorcar!, “¡Ya cálmate, ya siéntate porque... ya me tienes hasta la coronilla!”. Mientras que los demás todavía, él ya había terminado la actividad. Pero qué les puedes decir a un alumno que te trabaja, o sea, de alguna manera lo tienes que... sobrellevar, ¿no?

Y este, de repente, eh, hacían cada cosa y... yo era su asesora y siempre me mandaban a llamar y me daban queja, y me la pasaba yo dándoles consejo, “Miren, cuando lleguen a la universidad, ahí se van a acordar de todo lo que les estoy diciendo”. Te digo, trabajamos caligrafía, “Es que nos cansa que nos pongas a escribir. Parece que fuéramos niños de

primaria". "Entiendan la situación, estamos matando... a un pájaro de dos tiros. Están mejorando su letra, la están haciendo más detalladita, más... como un dibujito la están perfeccionando. Y a parte están conociendo una palabra nueva del diccionario. Una palabra nueva, una palabra que ustedes no conocen". "Sí, pero ya nos cansamos y que...". "Algún día se van a acordar de mí y me lo van a decir".

Yo salí, estuve que... en La Grandeza estuve 3 años. Eh, me cambié. Muchos años después el face te acerca, te buscan, se acuerdan de, de... los maestros regañones, ¿no? Y este, de repente que veo una solicitud de, de amistad por ahí y este, luego el, el nombre de este niño. Este... y me dice "Hola, maestra, ¿te acuerdas de mí?". ¡Óscar se llama!, ahorita me quería acordar del nombre. Ahorita se me vino el nombre, Óscar, Óscar González. Y este, "¿Te acuerdas de mí?, soy Óscar, y soy el alumno a quien... este... eras nuestra asesora", y me empieza a decir. "Claro que sí, cómo crees que me voy a olvidar de ti, si era uno de los más comprometidos, aunque uno de los ¡más tremendos!", le digo. "Profe, mira, muchos años después te quiero agradecer que tus consejos me han servido mucho. Mira, te quiero dar la satisfacción, estoy estudiando medicina aquí en la UNACH". Se acaba de graduar el año pasado como doctor.

Este, es otra de las experiencias que te digo que he visto cómo ellos han evolucionado y yo mucho les decía "Tienen que mirar hacia adelante, no quedarse aquí... el quedarse aquí no es denigrante el trabajo de sus padres: ir a cortar café o ir a sembrar este... eh... la milpa", les digo. "¡Claro que no!, pero es un trabajo muy pesado, cuando ustedes pueden salir y pueden sacar una carrera. Pueden conocer otros lugares". Siempre he aprovechado en los lugares donde estoy, siempre he aprovechado para incentivarlos. Que se hagan un plan de vida ellos. Que si... se vean en un futuro manejando un carro, teniendo una casa, viajando, yendo al cine, yendo al teatro, este, los motivo.

Acá en la escuela donde estoy eh... luchamos muchos con el alcoholismo. Este, yo veo, tengo un grupo que asesoro y hay niños que ya toman. Entonces, todavía antier, por eso vengo afónica, porque este, estuvimos platicando con los grupos, porque decidimos, tuvimos nuestra reunión técnico-pedagógica y acordamos que todos teníamos que apretar. Si todos apretábamos y todos nos poníamos las pilas, este, vamos a ver mejoría. Ya hacían lo que querían los chamacos: entraban, salían y cada ratito andaban fuera. Y nos pusimos... las pilas ese día, y desde día a acá lo estamos haciendo. Este, y yo, les digo a los chamacos "Tú te ves, ¿te ves el día de mañana como teporocho tirado en la calle?". Y así, mira, casi se va de espaldas el chamaco, "Porque pues, al grado que me estás tomando para allá vas, ¡para allá vas! Por qué no, hijo, intentas verte, porque eres inteligente, ¡sabes hacer las cosas!, pero te gana la flojera o te gana el, el hacer desastre. Entonces, ¡vean su vida adelante! ¿Qué quieren, pues? Si yo que ya casi tengo 50 años todavía anhelo hacer muchas cosas: viajar, ¿sí? Y ya estoy viejita", les digo. "Imagínense, ustedes que están... jovencitos, pues no quieren ver hacia allá".

Fíjate que de esa plática al otro día en la tarde me los encontré y les digo "Qué paso, ¿se portaron bien?", porque la clase yo lo tuve con ellos como a eso de las 11 o 12. Entonces ya, 3 horas ya no los vi, "¿Qué pasó, cómo les fue, niños?". "Sí nos portamos bien, pero todos los maestros se portaron muy mal con nosotros", dicen, "Nos exigieron mucho". "Es porque los queremos ver bien". Pero... yo siento que, que maestro que no incentiva al alumno a... a seguir adelante o... a superarse... tanto a este... profesionalmente como económicamente, pues creo que no somos maestros. Por ahí había una exdirectora que tuve y me dijo, este, "Llévatelo de experiencia, el maestro se mete hasta la cocina del alumno". Y te lleva tiempo, te implica... mucha responsabilidad porque en ocasiones tiene que quitarte unos pesos de la bolsa para ayudar, pero al final de cuentas son satisfactorias, pero sí, sí lo hacemos.

PNor, N4

Pues en cuanto a las expectativas, en lo que pienso yo de... los alumnos indígenas, eh... los considero igual que nosotros, que tienen las mismas posibilidades de nosotros, y los mismos derechos. Y sí lo pueden lograr hacer, pueden lograr, eh, superar... que su problemita es la, la lengua, pero sí, sí... pueden salir adelante. Depende de nosotros,

depende de nosotros que, que, que les hagamos creer a ellos que van a salir adelante, de que van a superarse, de que pueden salir, eh... sacar una carrera. Les pongo como ejemplo, por ejemplo, eh, perdón, este... ya no fue mi alumna aquí en esta escuela, pero es... fue alumna de mis compañeras. Ella ahorita está como educadora y ya está con una plaza. De la comunidad, de la comunidad y ya está con una plaza. Con una plaza de preescolar, es maestra, educadora, prácticamente. Entonces, yo les pongo como ejemplo a ella. Les digo “Miren a Sebastiana, es... egresada de esta escuela. Entonces, si Sebastiana pudo salir adelante y entró a...”. Este, creo que es la Normal de Larrainzar, no sé cómo se llama la que está aquí en San Cristóbal, perdón, la Jacinto Canek. Sí, pudo ingresar ahí y obtuvo becas y... egresó, y ahorita ya tiene su plaza y no se ha olvidado de sus raíces, no se ha olvidado de su lengua. Y cada vez que la chamaca llega, ella porta su traje regional con aquella gallardía, y cuando sale es como una chamaca ladina como cualquiera. Entonces es cuestión de que nosotros... se los hagamos creer nada más.

PNor, N5

Mira, para empezar, eh... yo entro a la Normal Superior en el curso semiescolarizado. Yo venía en ceros, más que mi aprendizaje normal que traje de la primaria, de la secundaria, que no fue muy bueno, déjame decirte. Para empezar era yo pésima este, escribiendo. Este, escribía con mayúsculas para... no acentuar. Este, llego a la Normal Superior y... este, yo pensaba que me iban a enseñar ortografía, que me iban a enseñar cómo era, que me iban a enseñar cómo yo iba a atender a los muchachos, este, que iban a ser cosas vivenciales y me topo con la triste realidad que “Aquí está tu antología, léelo, hazte un ensayo...”. “¿Qué es un ensayo? (jajaja). Eh, “Mira, haz esto, expón...”. Y la exposición que nos enseñan a nosotros es pasar a leer. Este, frustrante. ¡Madre mía!, esto es, ¿esto es lo que nos enseñan? No, no no no.

De todos los maestros que yo tuve en la, en la Normal Superior, este, solamente los de, este, que dan matemáticas, los que te enseñan... qué cosa, estadística. Les aprendí muchos a ellos y especialmente a una maestra que recuerdo mucho que ella daba, ¿cuál era la materia, Dios mío?... tecnodidacta... didáctica, algo así, pero ella nos enseñó a exponer, ella nos enseñó a exponer. Le, le aprendí mucho a esa maestra en la cuestión de cómo exponer, eh, cómo hacer mapas conceptuales, y de ahí de todo lo demás yo me fui en ceros.

Mi primer escuela y yo no sabía. Me fui a Estación Juárez, una de las peores. Los alumnos más rebeldes que te puedas imaginar. Y yo creía que el ser maestro es que te llegabas a imponer, ¿verdad?, porque el carácter lo traigo de por sí. Pero los chamaquitos, dijeran en mi pueblo, leídos y estudiados, con muy buena ortografía, y resulta que la maestra la regaba en el salón. Se burlaban, no, no, no, yo estaba a punto de salir, de salir corriendo de allá, de renunciar, te juro, porque me daba vergüenza. Aunque, este, le agradezco a mi compañero de español de allá. Me dice “Tranquila, tranquila, vas a aprender. Aguanta, no permitas. ¡Sácatela de la manga! como le vas hacer o porqué tuviste el horror, dile que a propósito para que ellos te corrijan. Oye, pero ¡pedaléale también!

Así que yo, todas mis tardes eran de leer y leer. En ese tiempo el maestro era el expositor, no como ahorita que eres guía. Ese tiempo eras expositor y tenías que dominar el tema, ¿sí? Para exponer me pintaba yo sola, pero de repente un acentito sí se me iba. Este, estuvieron..., porque como era de carácter y ellos groseros..., mal hablados... este, de hecho me pusieron la navaja en la... aquí en la costilla uno de los alumnos, este, no, no, “Pues échale, no te tengo miedo”. Eh... por un detalle que hubo en la escuela a mí me tocó desempatar que, que yo dijera su conducta, que ni al caso, era problema con él. Pero ese año que estuve ahí, porque estuve nada más un año, ¡no hombre, me sirvió un buen!, ¡me sirvió un buen! Y como se fue, ya me fui a otras escuelas y le seguí, le seguí, le seguí y le seguí.

Y fíjate que, que... yo me decidí a hacer el cambio de área, porque pues yo originalmente era, era secretaria, y ya ves que te mandan a dar las prácticas y yo entré a observar a la maestra de Arriaga en la ETI, y la maestra “Copien tal cosa y hagan tal esto, y hagan el resumen”. Decía “Si eso es ser maestro, sí lo puedo hacer, pues si lo puedo hacer. Pues si eso es ser maestro sí lo puedo hacer”, ¿no? pero no, no, no me encontraba, este, en el

momento, como te dijera, no me caía el 20 que pues en qué concepto te tienen los alumnos cuando eres de esos maestros que ah, que les das el 8 o el 9 o el 10. “Ah, aunque no sepa el profe, pero me da el 10, me deja hacer desastre”. Pero cuando llegas y te quieres imponer y te este, te falla, ahí es donde te atacan. Sobre la marcha yo he tenido que irme superando, eh... mejoré en... todo lo que debe dominar un maestro de español.

Al llegar a mi primera zona indígena, la secundaria de... aquí en Las Margaritas, Saltillo, ahí hablan chol, no, tojolabal, este, pero... ahí entienden bastante el español. Este, alumnos... muy comprometidos a pesar de la lengua. Este, los dejé muy bien en cuanto a... no en comprensión lectora, pero sí en fluidez lectora. Los recibí una compañera de español y ella es... su esposo es... conoce a mi hija y me mandaron la información de que “¡Oye, qué bien me dejó los chamacos tu mamá!”. “No, mi mamá es muy exigente en ese sentido”. Muy buen sabor de boca de allá, pero cuando los alumnos se prestan.

Llego 5 años, hace 5 años aquí a Nichteel y este, con muchas ganas, muchas ganas. Los compañeros, los alumnos, las broncas familiares, las broncas económicas. Con mucha pena y mucha vergüenza te puedo decir que del 90% que yo te manejaba estoy en un 20. Caí en el conformismo. Ahorita estoy que quiero volver a retomar esa parte, porque este, lo mismo que estamos viviendo me ha hecho... me ha hecho caer, el paro, todas esas cuestiones. Entonces, y ahí estoy, ahí estoy. Eh, te digo, apenas la semana pasada... cuando queremos retomarlo no falta que venga, por ejemplo, el terremoto mmm, y mira, tuvimos casi un mes porque salió dañada nuestra escuela. Ahorita estamos volviendo a retomar, pero yo espero este año ponerme las pilas ya y volver a recuperar mi, mi... 100%.

PNor, E3

1.- Nuestra principal labor como docentes de español, yo siento que es... eh... enseñarles a ellos que del diario puedan aprender a expresarse. Expresarse de manera libre... eh... Que aprendan a pensar, que aprendan a... este... a desenvolverse en la vida. Así, como el saber leer bien, saber escribir bien, para mí es básico.

2.- las expectativas de ellos o que espero yo de ellos, pues que ellos puedan resolver sus... sus problemas, que ellos puedan en un momento dado este... eh... ¿cómo se dice cuando te cuestionan? Que te cuestionen algo ellos, lo que en algún momento dado ellos pudieran ver que está mal. O sea que no se quedaran con solo el hecho de lo que nosotros les decimos, que ellos nos pregunten por qué. Que ellos traten de... de aprender a ser ellos mismos pues, pero que aprendan a defenderse este... con buenos argumentos ante cualquier situación que se les presente.

Entrevistador: Pero todo esto aplicaría también para las otras asignaturas, ¿y en español? Pero más en español. en español sería eso porque en... en el tema del debate que ellos pudieran tener la la... la capacidad de que investigaran un tema, pero que ellos lo puedan llevar a partir de la vida, de de la problemática que ellos estuvieran viviendo. No tanto de lo que investigaron. O sea, para mí eso es importante, que ellos pudieran eh... exponer sus propios puntos de vista, que en este contexto es muy difícil. O sea, sí hay, sí hay, de... 36 alumnos en tercer grado, este, 2. En menor escala, pero sí lo logran hacer. Al menos me gustaría que fueran un 50%.

3.- Yo pienso que el programa que tenemos sí está muy elevado para ellos. Que sí es necesario que retomemos, retomar algunos contenidos de otros Planes y Programas de años anteriores, porque el nivel del que vienen de la primaria es demasiado bajo, entonces, casi tenemos que empezar de cero con ellos, tenemos que empezar con los contenidos que se ven en primaria.

Entrevistador: ¿Cómo qué contenidos?

Pues el... el uso de las mayúsculas, el uso de las oraciones, el manejo de los, los... lo que son la... la gramática, género, número, sustantivos, este... todo lo que se ve en gramática que... es su su principal problema de ellos. Ellos no te saben relacionar el género con el número, o sea, plural, singular, no saben, les cuesta mucho. Te confunden, por ejemplo, te dicen el el... hoy me manejaban el tema de drogadicción, decían “el drogadicción”. Entonces sí se tienen que hacer ejercicios más enfocados a eso porque pues es parte de nuestro hablar cotidiano también, y que en un momento dado tú hablas de esa manera allá eh... la gente

de la ciudad o de otras se ríe porque estás diciendo “el drogadicción” o “la carro”, por ejemplo. Por eso trabajar un poquito más esos contenidos que en este programa ya no trabajas, porque está más elevado.

Entrevistador: Pero eso es en cuanto al programa y al problema de los estudiantes, pero ¿qué pasa con la enseñanza?

Pues para no tener detalles este, cuando a mí me tratan de supervisar, yo trato de llevar esto (se refiere al Programa 2011) y ya les voy metiendo entre días y voy trabajando esos temas. A mí me ha servido mucho la declamación para que ellos logren soltarse mucho más.

Lo que tiene bueno este programa es que haces que el alumno le busque más. O sea, el hecho de que hayan quitado que el maestro que sea expositor era también algo erróneo, ahorita debe de ser mesclado. Maestro guía y alumnos también que les hace que ellos manipulen toda esa información. O sea yo pienso que... o sea, para mí, lo tomo mesclado ambas cosas. Sí les expongo, pero a ellos también les digo, bueno, tú también hazlo. O ayúdame a investigar. Antes no, ni siquiera te daban, te mandaban a investigar, o sea, todo el maestro te lo daba. Ahorita no, estamos haciendo a los alumnos un poquito más autodidactas. Se supone que eso es lo que quiere, aunque en este medio, te vuelvo a repetir, de 30 lo logras con 2 por todas las situaciones que hay, que no hay internet, dizque no tienen dinero, hay apatía, o sea, hay muchos factores, pero en 2 o 3 hay un cambio.

Yo he visto ese detalle con los muchachitos, he visto el cambio de 2 o 3 chamacos demasiado tímidos que... por ejemplo yo les di poesía a todos y... ahora sí que ala fuercita te lo aprendes de memoria porque es tu calificación. Este sobre todo si tienen números, si tiene números así (me muestra la lista de calificaciones para evidenciar que muchos estudiantes tienen calificaciones reprobatorias). Por ejemplo el tercero ya estoy evaluando. En tercero mira, 2 me sacaron 6, 7, todos los demás son cincos. Y trabajamos esto, vienen con 5, mira, llevas dos cincos. Le tienes que echar ganas y aprender la poesía porque es tu calificación. Entonces cuando ellos ya conocen y les enseñan a entonar y lo ven que qué bonito estás declamando, entonces le contagias el gusto, y les da mucha seguridad. Hay muchachos tímidos que les gustaba hablar y resulta que luego se vuelven unos grandes oradores. Te digo, yo tuve a dos chamacos que eran así, y a raíz de la poesía, de la oratoria que lo trabajábamos con la maestra Eve en conjunto (maestra de sociales), vimos el cambio. Desafortunadamente te digo, te gana toda la serie de situaciones, por ejemplo que ahora hay que preparar programa que hay que hacer esto, que te mandan a llamar... Y vas cayendo, por ejemplo yo estoy estancada, estoy... desde que regresé vine estancadísima que no le hayo ni pies ni cabeza, y sé que me tengo que sentar porque ahorita viene más difícil la situación, porque la Reforma no está como tal, todavía la están... legislando. Quieren empezar con los directivos para que empiecen a cuestionarnos a nosotros. Pero ellos quieren papel, a ellos no les interesa lo que pasa aquí. No les interesa lo que pasa, ellos quieren el papelito para que digan allá, sí, mi maestro está trabajando bien. Nos están exigiendo el el, tu formato de planeación que ya venga con el generador didáctico y que ya venga insertado el Proyecto Alternativo... entonces tengo que maquillar allá y el problema real está aquí.

4.- Los principales obstáculos es la lengua, la apatía por parte de los muchachos, la falta de material, la falta de herramientas este... como por ejemplo el internet, este... toda la serie de situaciones... esperemos que con López Obrador ya no hayan paros, pero la parte sindical decía: vamos a marcha, vamos a paro, o sea, todo eso te resta...

5.- El obstáculo en el aprendizaje pues es su falta de interés, ése es el principal de ellos que no aprenden, que no tienen ninguna motivación. Son muy pocos que sí tienen una motivación por salir adelante, ellos nada más vienen movidos por... por la beca prospera. Te digo, de 30 quizás dos tienen la motivación de querer, de querer aprender, de querer aprender el español y cambiar algunas cosas. Pero para mí el interés del alumno.

Entrevistador: ¿De qué tipo de motivación estamos hablando?

Un proyecto de vida como tal. Por ejemplo nosotros como profesionistas desde el momento que sacas una carrera te vas formando un proyecto de vida, qué quieres hacer, qué quieres tener. Entonces ellos como tal no les hemos inculcado, porque también es parte de nuestra

culpa y esto viene desde la primaria, no se les ha motivado a que ellos hagan un proyecto de vida y que, la secundaria, el aprendizaje que ellos tienen acá es un medio para que ellos alcancen cualquier proyecto de vida que ellos tengan, que es el saber vivir bien, sacar una carrera...

Entrevistador: Para usted, ¿Cómo considera que es vivir bien?

Vivir bien es que satisfagas todas tus necesidades de manera personal y también intelectual, porque no solamente le tenemos que dar comida al cuerpo sino también comida al alma. El que te saques todos los traumas que un momento dado pudieras tener de tu niñez, de tu adolescencia y que puedas tú elegir bien una pareja, vivir y terminar tus días bien, sin andar mendigando ningún tipo de situaciones.

Anexo 11. Relatos profesor Raúl

PRau, N1

Recuerdo que hace dos años tuve la oportunidad de... normalmente como atiende a dos grupos por la carga horaria que tengo, pues normalmente te das cuenta cuando un grupo va... un poco mejor que el otro, ¿no? Inclusive eh... en la cuestión de... redacción y cosas así, ¿no? Entonces empecé a observar que a un grupo, por ejemplo, se le complicaba mucho este, redactar bien, escribir pues ahora sí que con... acentos, y... pues en una forma en que se entendieran bien sus textos, ¿no? Entonces traté de que, buscar una estrategia o algo que me sirviera como para que ellos pudieran entender que necesitaban mejorar su redacción. Y sobre todo como, pues son alumnos de una comunidad indígena mmm, por ejemplo noté que... que muchas faltas en cuanto a la cuestión Gramática eran porque confundían mucho el género, confundían mucho el número a la hora de escribir sus textos. Y entonces de repente eso me preocupaba más, porque algunos no eran tan entendibles. Así que opté por, básicamente, darles como pequeñas clases con algunos cuentos sobre eso, ¿no? Pero... utilicé mucho... varias palabras en la lengua tsotsil, porque la mayoría de mis alumnos hablan tsotsil, entonces pues siempre recurría a... utilizar los términos como *ants*, que significa mujer, para indicar que el género de ese objeto era femenino, ¿no?, y *vinik*, que en... lo contrario, es hombre, y es masculino y pues obviamente para enseñar el género masculino en algunos... en algunas palabras. Y eso me empezó a ayudar mucho porque ellos empezaron a entender que... cada objeto, cada palabra podía tener un género, ¿no? Y este, era más fácil para ellos recordar, asimilarlo con... la palabra que era... era... en lengua materna.

Entonces ya empezamos a armar como un pequeño diccionario en el que incluíamos palabras, y ellos como a modo de este, igual, de abreviación pues escribían *ants*, en este casi si la palabra era este, femenina, y *vinik* si era masculino. Y con el... no sé, al poco tiempo me empecé a dar cuenta de eso, de que empezaron a mejorar en la cuestión de entender muy bien el género de las palabras. El problema sí fue un poco los números, a veces tenían ese problema de escribir, a veces cuando era plural el, eso sí les confundía mucho, ¿no? Pero yo creo que... lo que empecé a hacer es como organizarlos en equipo, pues ¿no?, donde hubiese una persona que monitoreaba o ayudaba a los demás. Sobre todo porque me daba cuenta quienes sí comprendían más fácilmente que, lo que se les explicaba y los utilizaba como monitores.

Entonces este grupo empezó a mejorar, inclusive más que el otro, y fue como una, como un parteaguas para darme cuenta de... si está funcionando y lo voy a empezar a aplicar con el otro grupo. Porque siempre hay como esas diferencias, ¿no?, cuando observas a los 2 grupos. Inclusive solo trabajando con 2 grupos te das cuenta de cuál, cuál avanza más, ¿no? Y este... te digo, esta estrategia sí me ayudó mucho que creo que un par de veces también los otros ciclos, porque... últimamente no he tenido tanto ese detalle, pero recuerdo muy bien que en ese ciclo específicamente, sí... sí me sentí satisfecho al final de todo ese proceso en que... pudieron mejorar poco, un poco su redacción. Y este, sobre todo ya no les fuese tan confuso para ellos entender que, que al hora de escribir tenían que escribirlo pues obviamente correctamente, ¿no?

Y este... otra de las cosas que me llamó la atención eh... en esos grupos, era de que les gustaba mucho las dinámicas, ¿no?, entonces ya no... algunas clases ya no era como... nada más teóricas sino que empecé a recurrir a algunos juegos. Pues entonces ya se les hizo como más divertido el ir aprendiendo, porque inclusive ellos mismos los pedían "Hagamos algún juego, hagamos alguna actividad". Y pues empecé a investigar como dinámicas y todo eso, ¿no?, y aplicaba una que otra. Por ejemplo la que recuerdo más y se divertían mucho era como competencia y... en dos grupos, y... recuerdo que utilicé inclusive globos, ¿no? Entonces era como que les ponía una palabra dentro de cada globo y ellos tenían que anotar tanto el género como el número de la palabra, ¿no? Entonces les coloqué muchas palabras, pues obviamente se dividía, llegaban, inflaban el globo, lo amarraban y se sentaban sobre el globo y ya, descubrían la palabra. Y en ese momento ellos tenían que escribirlo en el pizarrón y poner ahí, ¿no?, el género y el número. Y se les hizo como divertido

porque ya era, era como aprenderlo de alguna forma más lúdica, ya no era como nada más, les enseño... este, con el diccionario, que de hecho el diccionario sí me ayudó mucho. Y creo que les gusta mucho, mucho a los chicos porque están jóvenes, todavía están... recuerda que... en la secundaria en esa etapa que todavía están dejando primaria, todavía primaria sigue siendo como nivel que las estrategias son prácticamente más lúdicas y... están más en esa transición de, de pasar a ser más jóvenes, pero inclusive estando grandes una vez quiere como una actividad que se relaciones con algo, con algo que le entretenga, que sea divertido, ¿no?, que no sea simplemente que... teórico.

Y este... entonces eso me ha ayudado mucho, ir como cambiando de estrategias, ir cambiando un poco más en cuestión de buscar e indagar más, más actividades o dinámicas. De hecho, fijate que ahora que estoy pensando bien, este último año pues casi no he podido como realizar este tipo de actividades, ya sabes por la cuestión de ahorita, por los problemas que hemos tenido, ¿no?, tanto el sismo, como otras cosas que han ido dejando un poco con menos clases, y sobre todo irnos adecuando a los horarios. Pero... sí creo que, creo que es importante eso, ¿no?, que la clase no sea monótona, que hay algo siempre diferente, algo que les llame la atención, alguna curiosidad... Porque eso sí, les sigo llevando historias y cuentos, siempre es como para mí interesante empezar una, una clase cuando aplicas como un cuento, una historia y creo que ellos les gusta mucho iniciar una clase así, porque a veces vienen cansados de otras clases. Por ejemplo, siempre, siempre esperan que... les aburre un poco historia porque dicen es lo mismo, volver a ver lo mismo, y... en cambio cuando llegan a mi clase es como una historia nueva, “Ahora qué historia nos trajo o ahora qué cuento trae”, y eso quieras o no los motiva a que, a que sigan entrando, porque he observado que en otras materias algunos alumnos se escapan... y, y en mi caso a veces me preguntan “Maestro, ¿y usted?”, ¿no? A mí se me hace curioso porque casi no tengo tanto problema de docencia. Entonces yo creo que tiene que ver mucho eso, ¿no?, el buscarte estrategias diferentes cada vez que puedas, ¿no? Y sobre todo eso, ¿no?, observar y estar muy pendiente de... lo que escriben y de cómo lo escriben, porque... muchas veces cuando damos una clase, creo que apartamos un poco la redacción, porque... por ejemplo atender muchos alumnos como que es un poco tedioso ir revisando escrito por escrito, ¿no? Pero yo creo que, creo que es importante, sobre todo darte el tiempo, darte la tarea de ir checando esos textos y de ir viendo su, su mejoría, ¿no?

Ahora que... mis alumnos están escribiendo, por ejemplo, trato de...de darme el tiempo que lo escriban en una hoja, a que me entreguen sus borradores, a llevarlos a casa y... aunque sea en vacaciones empezar a leerlos uno tras uno y hacerle sus anotaciones. Siempre es... para mí... como interesante hacerle anotaciones en la parte de atrás, porque... de esa manera me doy cuenta, ¿no?, que ellos también pueden darse cuenta dónde están sus errores y, y ellos mismos corrijan esos errores y luego vuelvan a entregarlos. Y, al menos, eso es lo que me ha funcionado mucho. Y te digo, tengo más, más recuerdo de esa experiencia de hace dos años, porque con ese grupo... al final del ciclo me llevé muy bien que... ahorita ya estando fuera de la escuela, porque ya están... en, en nivel preparatoria, pues a veces pasan y llegan a saludarte y como que te recuerdas más, ¿no?, porque... Es padre y es bonito cuando tienen ese recuerdo de, de ti y que les ha ayudado. Uno que otro me ha pasado a saludar y me ha dicho “No, maestro, nos, nos gustó mucho esto y fíjese que en la preparatoria los seguimos viendo”. Y creo que eso es lo que más... reconocimiento tiene, ¿no?, que tus mismos alumnos te digan eso, que les sirve... les ayuda, pues que... han mejorado.

PRau, N2

Recuerdo el primer año, la verdad el primer año para mí fue muy... frustrante. Sobre todo porque... pues siendo normalista te, te dan muchas experiencias, pero la mayoría son relacionadas con experiencias de aquí en la ciudad, ¿no? Inclusive en, en tus prácticas, la mayoría de las prácticas son aquí en la ciudad, o sea, no, nunca sales a un contexto fuera de. Y este, cuando me asignan mi plaza mi primera escuela fue Chilón, ¿no?, y Chilón es una comunidad donde hablan tseltal, ¿no? Entonces... este, tenía alumnos de segundo grado y sí, no, o sea, llegué con muchas ganas de... con mucho esmero. Llegué con... no

sé, tal vez con un poco de experiencia, pero esas experiencias, te digo, las había vivido nada más en la ciudad. Entonces fue la primera vez que trabajé con niños de comunidad y si no... el hecho de... ellos hablaban, tenían otra lengua materna... me dificultó un poco, porque explicaba mis clases y... a veces notaba que no me entendían. A veces era como tratando de revisar sus trabajos para mí muy pesado, porque también... pues mi poca experiencia como maestro durante... no sé, más tiempo, más que 2 semanas de práctica, pues era muy poca. Y en ese momento como que todavía estaba aprendiendo a organizarme, como aprendiendo a... interactuar con... con los, los jóvenes, y este, como que me costaba dedicarle el tiempo para... ver cuáles eran los problemas que tenían por lo que ellos no comprendían. Y... rápidamente lo atribuía porque... tal vez porque no entienden el español, ¿no? Pero creo que esa es idea errónea, decir que los alumnos no entienden porque no hablan español, o porque el español es su segunda lengua. Porque... rápidamente cuando un maestro dice “No está aprendiendo, no está entendiendo”, dice “Es que no sabe, “no comprende, es que no...””, pero creo que tenemos ahí una idea errónea. Porque sí entiende, sí comprende. Si obviamente le explicáramos en tselal, sería un alumno, vaya, excelente, buenas calificaciones...

Sin embargo como que no hemos entendido esa otra parte, de que es una segunda lengua. El español para ellos es, es algo ajeno, algo diferente, algo con lo que tienen que lidiar, porque... en su vida cotidiana ellos hablan en tselal y... con sus familiares, con sus amigos, pero con el maestro, con aquel otro que... eh... no conoce su lengua materna, pues para él tiene que hablarle... este... español. Es como si a nosotros nos, nos pidieran hablar en tselal o hablar en otra lengua, ¿no? O sea, siempre tiene que haber esa barrera, ¿no?, lingüística. Y este, entonces no me hacía la idea de eso, ¿no? Creo que mi primer año fue por lo mismo... no tan bueno, porque no pude entender en ese momento que... me encontraba ante... ante una situación que implicaba que yo también debía involucrarme, no apartarlo o hacerme como que esto no me... convence, ¿no?

Y... entonces, básicamente traté de manejar pues contenidos, pocas veces como que traté de... relacionarlo a... a, al contexto de ellos. Y... como parte de lo que hacemos, buscar en un libro ayuda. A veces llegaba en un fin de semana, de hecho, a la Normal a preguntar con algunos de mis maestros y cosas así, ¿no?, pero pues inclusive ellos no, ya llevan... creo que en el tiempo que ellos dan clases en la Normal, ya pocas experiencias de haber trabajado en contextos... este, indígenas. Y por lo mismo, ellos mismos ya, ya no saben cómo es, ¿no? Inclusive no se han preocupado por eso. Pero creo que sí es importante eso, ¿no?, darte cuenta de todo eso.

Recuerdo que... te digo, con ese grupo no, no logré mucho, o sea, sí me costó mucho, mucho... al final del ciclo que... pudiera inclusive abordar todos los contenidos de Español, porque el trabajo se iba haciendo más lento, ¿no?, o sea. Creo que... o sea a lo mucho tal vez acabamos como el cuarto bloque. Entonces recuerdo que el quinto bloque ya, ya ni lo pudimos terminar por lo mismo, porque... sentí que... el trabajo tenía que concluir bien, pero me llevaba más tiempo de, de lo pronosticado, ¿no? Y pues también, asuntos políticos, o sea, atravesamos también en ese 2013 básicamente un gran... un gran este... espacio de, ¿no?, de lucha sindical. Entonces eso hizo que también el trabajo fuera un poco más... más pesado por lo mismo, y que hasta ese momento no me diera cuenta de, de que ese era un detalle, un gran detalle y no tenía que haberlo pasado desapercibido. Me costó... todavía más tiempo después, o sea, casi 2 años el hecho de, de como procesarlo, ¿no?

Y hasta ahorita sí ya, ya entiendo que es importante que el maestro se involucre más, pero... lo que sí es importante es que... haya, al menos, como más comunicación con los que atravesamos por, por ese mismo, ese mismo detalle o los que al menos ya nos damos cuenta si debe ser una prioridad este, entender el contexto de nuestros alumnos este, que pertenecen a una comunidad indígena, y buscar nuevas estrategias, ¿no? Porque finalmente los planes, este, contenidos curriculares pues no están situados con contextos de esa... de este tipo; pues son a los que recurrimos siempre, no vemos más allá de... y lo mismo ocurre quizá no solo para Español, sino para Matemáticas, Ciencias, Inglés y otras asignaturas, ¿no? Esa ha sido una de las experiencias que más me ha frustrado.

PRau, N3

Del primer año que estuve en Chilón sí este, recuerdo muy bien a una alumna, Magali del segundo F. Y... Magali me sorprendía mucho porque... pues era una alumna que... hablaba tseltal y, a diferencia de sus compañeros, ella era un año mayor que ellos. Se dio esto porque la alumna eh... repitió en año, y fue debido a que... pues se embarazó y se casó antes de tiempo. Entonces, abandonó básicamente un año de escuela y se volvió a reintegrar al siguiente. Entonces, volvió a repetir segundo y... lo que me llamaba la atención era que la alumna era muy aplicada, o sea, nunca entendí como esa parte de... por qué haberse escapado, por qué haber cambiado su vida, ¿no?, y este...

Sin embargo, me agrada el hecho de que tenía en mente qué quería, ¿no?, o sea, no era como... me salgo de la escuela y ahí lo dejo todo, sino que... sí entendía claramente de que tenía que dejar un espacio, pero sabía que debía estudiar y que debía continuar sus estudios, o sea, hasta finalizar sus estudios. Entonces, era, era muy buena alumna, sigue siendo una buena alumna. Este... me llama la atención que también participaba en algunos proyectos fuera de la escuela, en los que recibía parte de una beca, porque ella escribía algunos cuentos o poemas en tseltal, y entonces el gobierno y el municipio le daban como una beca, ¿no?, por estar como, como colaborando con, con algunos escritos, y a parte ella... recibía algunas clases en donde ella tenía que como dominar un poco la práctica de la escritura en tseltal.

Entonces sí me... sí me... me agradaba mucho eso... que tenga como la oportunidad de seguir estudiando, y creo que... el tiempo que estuve ahí dándole clases, era la que más podía como darme cuenta que aprovechaba las clases, y la que me prestaba atención, me preguntaba todo el tiempo... Y que también me ayudaba a mí en parte a... a... a atender lo que al menos ella necesitaba, porque en un par de clases ella me decía “Es que... estoy como trabajando en esto, pero me gustaría aprender un poco más”, por ejemplo poemas. “Y me gustaría un poco más, que me enseñara sobre rimas, que me enseñara de esto y de lo otro”. Entonces a mí como que me eso me gustaba porque eh... de cierta manera a mí me exigía como dar un, un extra con ella, porque... ella me lo estaba pidiendo, ¿no?, y... y eso me gustaba. Traté de trabajar como... a parte algunas clases con ella y llevarle algunos textos, llevarle algún material, enseñarle... no sé, como estrategias para redactar... Y... este, siento que... básicamente cuando te das cuenta de que... necesitas tú mejorar... porque ya es un hecho que para ella en la condición en la que estaba, en la condición de ser... indígena, de ser mamá, de ser este... tener en cuenta de que su vida cambió, ella seguía con la idea de, de prosperar, de mejorarse y de finalizar sus estudios.

Entonces, pues la alumna terminó sus estudios de secundaria. Este... eh... ahora sí en base a lo que he escuchado de otros maestros, sé que sigue estudiando su nivel preparatoria, y que básicamente ella tiene en claro que, que desea finalizar y que desea terminar sus estudios. Creo que tal vez a lo poco que pude contribuir con ella... me doy cuenta de que... por mínimo que haga un maestro, siempre va a como impactar en el alumno, siempre va ser como parte de algo... Inclusive con un maestro que sigue trabajando en la escuela eh..., ambos fuimos coasesores de ese grupo, este... a veces nos han, ha enviado como mensajes y nos ha dicho que le ha ido muy bien. Y creo que escuchar esas noticias eh... de regreso, te, te agradan, ¿no? Finalmente... no es lo que yo haya hecho, sino que... lo que hayamos hecho como maestros en conjunto lo puedas ver, lo puedas escuchar, o sea, puedas saber que... de que ya tienen los ánimos de seguir estudiando, que creo es lo que al menos quiero que todos mis alumnos hagan, ¿no? Que ellos continúen, que finalicen y que tengan en claro qué es lo que quieren.

Igual me pasó con otra alumna de ese grupo, Yareni, a quien volví a encontrar, pero ya no en la comunidad, sino la encontré en San Cristóbal. Y pues... ya estudiando la prepa en San Cristóbal y este... Con Yareni fue muy curioso porque... ella todo lo contrario de Magali, era la que menos me prestaba atención, la que más este... jugaba en la clase, la que se... distraía mucho. Y... y de Yareni me llevo esta experiencia de que... de creer no haber hecho mucho en su caso, o al menos ayudándole muy poco. Pero ahora que la veo y ella me habla y me dice “No, maestro, o sea, nos ayudó mucho con algunas historias, con algunos cuentos, con esto y con el otro”. Y me empieza como a contar y eso... dices ¡GUAO!, o sea, qué bueno que a pesar de que yo creí que no me prestaba atención, de que no sentí que

hice mucho. O sea, al menos me recuerda, al menos se da cuenta de que... de que en algo aporté, algo ayudé y... eso es lo que más... no sé, satisfacción te da.

Y... y eso, de que siga estudiando, ¡qué padre! que... en una comunidad indígena es muy común que los mismos alumnos se quedan en la comunidad porque saben que van a tener trabajo en el campo con sus papás, o que van a heredar algo de sus papás, o que van a seguir... que se van a casar con alguien en la comunidad y que ahí se van a quedar a vivir, ¿no? Y... y una mente más amplia y fuera de la comunidad. O sea, como en el caso de Yareni que yo no me esperaba haberla encontrado en San Cristóbal, que es una ciudad. Y ahora ya con otras ideas, ¿no?, con otra mentalidad, este... con las ganas de seguir estudiando, con las ganas de prepararse más... Y... eso es como... algo interesante, ¿no?, porque... es lo que... la otra cosa que quieres con tus alumnos, ¿no? Tú quieres que, por ejemplo, en las clases... pues obviamente ellos puedan... mejorar ¿no?, en cuanto a... a... a tu asignatura. Pero creo que eso es también para que ellos sigan... estudiando, sigan mejorando y sigan... hacia el siguiente nivel educativo, ¿no? Y... este... y el hecho de que los veas, de que ya digas que... la mayoría está estudiando, que la mayoría sigue estudiando, eso... en particular me, me da mucha alegría, ¿no?

Con... los alumnos de Pantelhó, sí, también he notado que... ahí sí es más fácil darte cuenta porque sigo en la comunidad ya básicamente más años, y ahí sí he podido ver a los... mismos alumnos ya estando en la preparatoria, cuando a veces me los topo... o... o... o platicamos de que este... pues sí este, les ha... les ha servido, la mayoría sigue estudiando. Son muy pocos los que tal vez no, pero creo que esa es otra cosa... de las costumbres que hay en la comunidad. Muchos de ellos deciden dejar los estudios, trabajar este... en la comunidad, ya, ya hay como empleos en los que... de momento les da como las... necesidades que ellos buscan, pero también es como... no sé, pesado. Por ejemplo he visto a algunos alumnos ya trabajando de mototaxistas, de mecánico, este, y nunca... olvidan los estudios, ¿no? Y eso también me entristece, sobre todo cuando son alumnos muy jóvenes, ¿no?

Me tocó ver a un alumno de primer año que abandonó el primer año y ahorita está trabajando con su papá de mecánico, y... y básicamente si me siento un poco triste, no sé... me da como mucha nostalgia el hecho de... pasar y verlo debajo de un carro arreglando y... O sea, al final de cuentas es un trabajo, un empleo, pero... no es como lo que esperabas de ellos, ¿no? O sea, esperabas que ellos, al contrario, ¿no?, que se superen, busquen nuevas expectativas de vida y que... sigan hasta finalizar una licenciatura, ¿no?, mínimo. Pero te encuentras con que ya es como una costumbre, una tradición que... continúen muchos empleos que la familia hace. Trabajar en el campo, trabajar un terreno, en la milpa, en el cafetal, porque son de las cosas, son de las actividades que se realizan en esa zona, ¿no?

Y... aprovecho de vez en cuando, en alguna que otra clase he hablado con ellos por eso, ¿no?, de mejorar sus expectativas de vida. De que no... tengan la idea de que... de... de que... la vida es... totalmente estar en la comunidad, ¿no? De que ellos pueden continuar sus estudios fuera, que pueden regresar y pueden mejorar todavía... las condiciones de su comunidad. Porque también no es el hecho de alejarlos de su comunidad, ¿no?; el hecho de decir “¡vayan y quédense allá”, sino que... Lo que yo siempre les he recomendado es que... si van a irse lejos que sea para prepararse y que... que regresen y que mejoren su comunidad. Es, es creo que muy bueno, grato, cuando... alguien que ya estuvo fuera regresa y... y viene a apoyar a la comunidad. Sobre todo cuando son exalumnos. Y este... las comunidades creo que es lo que necesitan, que... que sus, sus generaciones más jóvenes puedan tener más experiencias fuera de... y luego venir a aportar, ¿no?, aportar y qué, mejorar. Tampoco es cambiar todo, ¿no?, o sea, creo que siempre es... lo importante es saber que se puede hacer algo para... para ir evolucionando, para ir mejorando... y no... no cambiarlo. O sea, yo no estoy a favor de... de que por ejemplo una lengua vaya a extinguiéndose, ¿no? Tampoco les enseñé español por el hecho de que quiero que hablen español y nada más, sino que... usen el español para... puede mejorar sus condiciones, poder... ellos interactuar fuera de la comunidad, porque obviamente allá se habla español. Pero que también ellos puedan aportar parte de su lengua en otros lugares, ¿no? Ya hay muchas escuelas en San Cristóbal que... que manejan la licenciatura en interculturalidad

o de... de... proyectos que se relacionan con la lengua de otras... comunidades para finalmente como para compartir eso. Hacer que la misma lengua no se... no se vaya... vaya terminando, sino que... a las costumbres sean algo... atractivo para otras personas y que también pueden interactuar con la, la comunidad.

PRau, N4

Mi formación inicial en la Normal Superior fue totalmente... extraña. Te voy a ser sincero, porque... tal vez no era lo que yo esperaba de inicio, cuando de repente... vas y estudias en la Normal y es como no saber a qué vas. Tal vez no había investigado bien, este... tal vez las materias y eso, ¿no? Pero algo, al menos en el tiempo que estudié que no me gustó fue que la mayoría de mis maestros eran... pues eran interinos, ¿no? Y... y no es por menospreciar su trabajo, pero... supe que en el tiempo más... bueno, con el paso de los años que... maestros que eran muy buenos dando... eh... pues asignaturas relacionada con español, ya se encontraban al final de mi carrera dando asignaturas como Gestión Escolar, de Administración Educativa, que no impactaban tanto en mi formación como lo pudieron haber hecho al inicio. Y... fue algo que no me gustó, o sea, cuando me... enteré fue algo que no me gustó.

Sin embargo... creo que algo que me ha inculcado mi papá desde... desde muy joven es de que... la escuela y los maestros no... no te hacen, vamos, sino que tú como estudiante... eres el que te vas formando. Y... entonces era como dedicarme también a investigar, por mi cuenta leer, por mi cuenta también aprender más cosas, ¿no? Y también agradezco a muchos maestros de los que estuvieron en la Normal Superior, porque... muchos de ellos aportaron gran parte de... de mi formación y... mi experiencia, al menos en las prácticas también me ayudó un poco, ¿no?, a ir rompiendo ese miedo de... de interactuar con jóvenes, de... también trabajar contenidos y de... adecuarlos o de hacer planeaciones. Creo que algo que, que me ha como... inspirado mucho... fue al menos mi formación en la secundaria. Recuerdo que me dio clases alguien muy conocido en el medio, eh... es el maestro Palma. Ese maestro es muy conocido, y este... fue el maestro que más, más me impactó. Hizo al menos que yo eligiera la especialidad que tengo ahora. Y... otros maestros en la Normal, por ejemplo el maestro Chanona que igual es otro de los maestros que ya lleva mucho tiempo en la Normal, que tienen mucho conocimiento en, en la asignatura, que tienen mucho conocimiento, y que a pesar de darnos una asignatura como escolar, nos iba como dando, ¿no?, a veces algunas clases de Español, algunas clases de Gramática, algunas clases de, de Lirica y de otras cosas más que a él le gustaban. Y... y fue algo que me ayudó mucho, les agradezco bastante.

Pero... no es comparado en nada con la experiencia que ya te llevas a la hora de, de empezar a trabajar. Porque... normalmente algo que menciona algún libro como que tiene sus limitantes también, porque se basan en una época, se basan en un contexto, se basan... están como muy segmentados, y son buenas estrategias, pero a veces no muchas aplicables para contextos en que ya... estamos en la realidad. Y... este mis primeros años dando clases me di cuenta de eso, o sea. Por ejemplo al hacer planeaciones, era como totalmente diferente que... Recuerdo que en la escuela me decían “No, pues júntese con los de su Academia y vean como es el... el... lo que tienen que entregar”. Entonces yo empezaba a relacionarme con las maestras y maestros que estaban de mi especialidad, pero... algunos de ellos eran... o no tenían mucha idea a veces de las planeaciones, y me daba formatos y que no eran nada con lo que yo hacía en la Normal. Todo eso como que me confundía, ¿no?, me... hizo ver como que... o sea, lo que te enseñan en la escuela finalmente no viene a... ser en realidad lo que ya estás viviendo a la hora de dar clases, o la hora de estar trabajando frente a un grupo. No es tampoco porque... la Normal tenga la culpa, sino que... ya está un poco desactualizada. A veces las Normales trabajan con planeaciones de... de casi un sexenio atrás, y a la hora de empezarnos a preparar, pues obviamente hay... no, un gran desfase, porque... ya hay una distancia, ¿no?, entre los planes que deberían estar enseñándote a los que realmente te enseñan, ¿no? Yo creo que inicié con los planes del 93 y cuando ya estaba empezando a trabajar ya... eran planes 2006. Entonces eso también hace que... me hiciese pensar qué está pasando, ¿no? Porque no es lo mismo, lo que, lo que de por sí te

enseñan ahí, y aquí lo ves totalmente diferente, ¿no? Era la primera vez que trabajaba con competencias y en la Normal ni siquiera nos enseñaron eso. Y... y tal vez sí lo vivimos pero muy, muy poco, porque era tal vez lo más nuevo, porque en ese entonces se estaba como generando, y pues empezaban a darte uno que otro tema de eso, ¿no?

Pero nada, te digo, comparado con, con lo que ya... ya... el primer año de estar trabajando. Entonces como que tenías que, pues estar en más interacción con los de tu Academia, ¿no? Y en este caso era, eran... 2 maestras y... sí me ayudaron mucho. Sin embargo, creo que también para ellas también era... algo nuevo ese plan (jajaja); entonces, habían muchas cosas que teníamos dudas, muchas cosas que a veces no podían como resolverme y, y ya tenía que investigar, tenía como que... preguntar con uno que otro compañero que ya habíamos, igual, terminado. Porque estábamos en las mismas todos, ¿no? O sea, cuando entras a tu primer año de trabajo es como entrar a ciegas, no sabes ni a, ni a dónde te... estás dirigiendo y mucho menos qué hacer durante todo ese tiempo.

Detalles administrativos, detalles este... también... era cuestión sindical, ¿no?, por ejemplo, que... fue un gran recibimiento el primer año de trabajo, ¿no?, el hecho de llegar a la escuela y de repente decir “No, pues ya nos vamos a lucha sindical” (jajaja). Y fueron 3 meses seguidos. Entonces, al menos, lo digo como Normalista que egresa en ese año, particularmente en 2013, que si nos fue un poco como... difícil ese primer año, y... Y... yo creo que lo mismo le pasa a todos los Normalistas, porque... no es el mismo... trayecto que alguien ha tenido, por ejemplo de haber estado en la escuela y de estudiar un curso semiescolarizado, por ejemplo. Porque ya conocen, ya tiene como que esas pequeñas experiencias quizá, empíricas, pero que... ya son de gran ayuda, porque son reales, porque ya son en el contexto. A diferencia de nosotros, ¿no?, que... nuestra poca experiencia ha sido en escuelas en donde... los problemas son muy pocos, este... quizá más relacionados a disciplina, pero no, nada comparado con problemas lingüísticos o problemas este... de costumbres, de tradiciones, ¿no? O sea, nada comparado. Y este... sin embargo, creo que... con el paso del, del tiempo es que tú... tú vas como que... razonando en qué aspectos es que tienes como que aprender más, qué aspectos tienes que pulirte... Y... algunos otros que tienes que, tienes que... como dejar de hacer y otros que sí tienes que hacer el doble. Entonces, lo vas como relacionando y, y también tú te vas dando cuenta o vas destapando tus ojos a esa nueva realidad, ese nuevo contexto educativo, ¿no? Y que... no sé, pero... en el paso, cómo van las cosas con tanto cambio de reforma educativa, creo que eso también es lo que ha hecho que, que como maestros nos confundamos mucho, porque apenas si estamos como terminando de adecuar a una Reforma educativa y luego viene otra, y es como que... que... volver a aprender otra vez, volver otra vez a leer, volver otra vez a, a interactuar con un nuevo plan, con un nuevo programa, con un nuevo modelo educativo. Y ni siquiera terminamos de... de concluir el anterior, ¿no? Entonces, sí creo que es algo... al menos este... ¡vaya!, nuestros representantes, el gobierno tiene que ir como dándose cuenta que, que... un plan de estudios no debería modificarse como... como un cambio de sexenio así nada más, ¿no?, como dejar una misión antigua y comenzar una nueva, ¿no? Creo que por lo mismo nos ha costado evaluar algunos proyectos... o ciertos modelos educativos, porque no hay una continuidad. Creo que... ni mucho menos una capacitación, ¿no?, completa.

Yo creo que inclusive para los... los proyecto de, los programas de 2006... hubieron... capacitaciones para esos modelos. O sea, eran... cursos que... daban a los directivos para que lo dieran a... a... a la base; bueno, y hasta eso, venían de supervisores, ¿no?, como en... cascada, como cascada. Y que finalmente, al hacer eso... hay muchas dudas, muchas dudas. Y... y a la hora de bajar con nosotros, ya es un mar de dudas, ya es un mar de... no saber qué hacer, y... es que como de... “Pueden hacerlo como ustedes gusten”, o “Hay véanlo ustedes”, ¿no? Y ya le dejan a uno el trabajo de... finalmente... investigar por donde uno pueda... a ver cómo le pueda uno hacer, ¿no? Entonces creo que sí hay ahí como un... un gran problema... que... que hemos de trabajar. Tal vez no... no adecuarnos a los... planes de estudios, sino nosotros mismos, porque es otra de las cosas que me llama la atención del nuevo... proyecto que se tiene en cuanto a... la educación alternativa. De que ya no es

a... apegarse a... al material dan desde arriba que da el gobierno, sino que nosotros generar contenidos en base a nuestros contextos.

Y tal vez esa es una experiencia que puedo..., que no es mía, pero que me gustaría compartir; con una compañera de Telesecundaria... porque me sigo comunicando con mis compañeros, ¿no?, y... y me comentaba una vez que... ella les da un cuento que viene en el libro en donde venían la palabra banqueta. Entonces, a ella le llamó la atención esta palabra porque básicamente en la comunidad no hay banqueta, en la comunidad todo es terracería, todo es... no hay ni siquiera concreto. Entonces, cómo ella maestra puede enseñarles una palabra que no está en su contexto, que ellos no la... no la han visto, no la han podido..., que no está de más que lo enseñe, pero a lo que... pudo notar ella y lo que puedo observar yo, es de que... los contenidos buscan que los alumnos se adecuen, y no... no... no nosotros como... buscar contenidos en los que podamos sacar de ellos, ¿no? O sea, es mejor como que buscar una educación en donde el alumno... se... pueda participar, se inmiscuya y... pueda él mismo generar la curiosidad, como del hecho de imponerle... el hecho de dar que él lo procese... y el hecho de dar que él... ¡vaya, ya digerido!, ¿no? Es mejor que el alumno como que... tenga esas ganas de aprender, pero... pero básicamente eso, porque creamos curiosidad en ellos, y ellos son los que a veces no nos piden. Creo que el tiempo que he estado trabajando me ha gustado más cuando mis alumnos me, me piden “Veamos esto, hablemos de esto, hagamos esto”, a... yo... imponerles “Tenemos que leer y tienen que ver esto”. Creo que... que, que el nuevo modelo de educación alternativa debe de, debe de pensar, porque es mejor que de ellos salga... esas dudas, esa curiosidad.

PRau, E3

1.- Considero que lo que nos hace diferentes a los demás profesores de otras asignaturas es la... parte de... digamos en los rasgos de... egresados, hacer que el alumno, que el estudiante sea capaz de... sobretodo. Desarrollar habilidades comunicativas, de expresión, de... interpretar las cosas, pero... también somos eh... punta de lanza para que él pueda comprender el mundo en cuanto a las cuestiones de interpretación o de entendimiento, sobre todo con el hecho de... que toma todo lo que está a su alrededor, pero también es capaz de expresarlo, de interpretar sus ideas, de decir eh... qué es lo que siente, sus emociones, etc., ¿no? Pero... ayudamos a la estructuración de esa forma, que él pueda... hacerlo notar a los demás... a través de un escrito, a través de una... opinión, un punto de vista, brindamos esas herramientas como docentes para que él pueda... tener esa capacidad de lograr... Considero que también el español ha sido una asignatura importante porque ayuda a las demás asignaturas en cuanto a la cuestión de lectura, en cuanto a la cuestión de comprensión lectora y... también a la interpretación de lo que él está escuchando... en sus clases, y... de eso los demás maestros se dan cuenta, pasa de que tienen una actividad, una trabajo, tienen una exposición por ejemplo, y... entonces el alumno no sabe tal vez cómo exponer y se lo hace notar a su maestro no sé, de sociales, por ejemplo, y entonces el maestro de sociales a veces, hasta él mismo le hace notar que puede acercarse al maestro de español para que lo pueda guiar, ¿no?, de cómo estructurar la exposición, entonces es algo que apenas, la semana pasada me tocó ver con un maestro de... tecnología que se me acercó y... dijo que trabajáramos de forma colaborativa porque necesitaba que sus alumnos de tercero expusieran y que... vio en un primer equipo que no expusieron bien, entonces me pidió apoyo y... ya pues, trata uno como maestro de español de tomar ese papel de... no obviamente que todas las actividades de ese tipo recaigan en el maestro de español, no, sino que también él pueda ser ese guía de cómo mejorar esas habilidades para poder este... pues hablar claramente, expresarse con mayor fluidez, mejorar su léxico, este, también conocer otras formas de, no solamente forma escrita, sino a través de otro tipo de lenguaje pueda, vaya, claramente decir lo que él quiere opinar, expresar, o... sobretodo difundir una información, cualquier tipo de información que quiera compartir.

2.- Espero que ellos sean capaces de reconocer que son seres comunicativos ¿no? El hecho de que no solamente reciban información, sino que la pueda interpretar y comunicar a los demás, sobretodo en el actual de que estamos en una era donde la información es un...

sinónimo casi incluso de poder, quien tenga mayor información o sea capaz de manejarla bien es capaz inclusive de... liderar. Inclusive... hasta... talvez... someter a otras personas ¿no?, y que ellos sean capaces de darse cuenta de que no son personas para ser sometidas a través del lenguaje, sino que ellos también puedan este... vaya, contrarrestar esa parte, y... de cierta manera lo lo harán solamente a través de... vaya, estas habilidades que pueden ser micro o macro habilidades del lenguaje, este, como interpretar digamos cosas que a veces no se dicen o quedan entre líneas y de cierta manera ellos puedan este, aprender que en un diálogo obviamente pueden hacer muchísimas cosas como el hecho de... de debatir, de discutir para poder resolver sus problemas este, también el hecho de que... la publicidad por ejemplo, ¿no?, que se maneja hoy en los medios de comunicación, ellos también sepan distinguir entre lo que también es... verídico o también es amarillismos por parte de los medios de comunicación. Este... la verdad espero que el alumno al que obviamente... este... le dé clases logre sobretodo este... vaya, ni siquiera hacer el conocimiento... del hecho de... quiénes fueron sus maestros sino que también vean que la secundaria les sirvió también para lograr esa... esa... ese conocimiento o esas herramientas que en un futuro le van a servir, y... sobretodo que están también en la etapa en donde... no solamente se convierten en personas ya... adolescentes y pasan a ser personas adultas, sino que... a veces muchos de ellos ni siquiera siguen sus estudios, ¿no?, entonces la secundaria es como lo último para estudiar, ¿no? Y el hecho de que no terminen bien preparados, ¿no?, también me aterra en ese aspecto, ¿no?, de decir qué tipo de ciudadanos estoy formando, ¿no? Entonces este... la verdad sí tengo una alta expectativas en ellos, ¿no?, que... pues ciclo con ciclo es como mi temor final, el hecho de ¿lo logré?, ¿lo habré... cumplido?... será que... pude fallar en algo..., este... ¿será que logré el cometido? Entonces sí, mi expectativa es alta, y sobre todo como maestro de español porque... creo que... reside en la comunicación y en el lenguaje, como decía al principio, ¿no?, una gran capacidad de... como dominar a los demás y de tomar el poder, porque también a través del discurso, vaya, a veces puedes ser tanto el que somete como el sometido, ¿no?, y en este caso que ellos rompan con toda esa cadena. 3.- Considero que... por la... zona y por este... el tipo de contexto... la enseñanza de español debería tomar con mayor prioridad... el... utilizar otras lenguas para también... vaya, este... recuperar como esa parte eh... cultural y lingüística de ellos, ¿no? En muchos casos, a veces, el proceso de castellanizar, por ejemplo, ¿no?, siempre ha sido un tema muy este... difícil, sobretodo en la enseñanza de nivel básico, porque... no es una labor fácil en el hecho de que... lo maestros de primaria este... son bilingües y... por ejemplo el caso de nosotros que no somos maestros bilingües, sino que somos maestros este... prácticamente ya castellanizados y que de repente ya, obviamente, el ya tener alumnos que hablan otra, otra lengua... hace que también... las cosas no sean tan fáciles de comprender, sobretodo en estas dos lenguas. Hay ciertas palabras que... varían entre un lenguaje y otro y hay aquellas otras que... pueden tener varios significados para ellos ¿no?, y para este... para nosotros también, entonces, en esa cuestión comunicativa siempre va haber choques, va a haber como este bloque lingüístico y... y que a pesar que como maestros de español lo hacemos a un lado porque sabemos que está ahí el problema, pero... lo... lo alternamos, lo movemos para impedir la cuestión del trabajo, del desarrollo de la clase, pero que sin embargo es una limitante en la cuestión de... vaya, esclarecer algunas cuestiones de este, comprensión, de... este barrera lingüística, este, el hecho de que algunos de ellos tengan problemas con, por ejemplo, pluralizar palabras, este, el género, número y esas cuestiones, es un aspecto que hay que trabajarlo mucho porque eh... limita lingüísticamente a ellos en la comprensión de algunos textos, y este... eh... otras cuestiones como por ejemplo, que no son parte de su acervo cultural, ¿no?, este... por ejemplo... recuerdo algunas cuestiones sobre orientación norte, sur, este, oeste, que también ellos no lo comprenden lingüísticamente. Para ellos esos términos se refieren a la posición del sol ¿no?, por ejemplo. Entonces sí... sí es una cuestión de que el profesor de español debe de asumir, debe de entender al principio, sobretodo que... que conozca el contexto en el que está, recordemos que aquí en Chiapas también se hablan no solamente una, dos o tres ni diez lenguas indígenas, hay muchísimas, entonces... al maestro de español le va a tocar talvez una, puede ser tseltal puede ser tsotsil, este, y la experiencia va a ser diferente para cada uno

de los dos maestros, entonces este... sí tiene que también hacerse... vaya, como conocedor del tipo de lengua que está él tratando y... ver de qué manera junta las clases de español con la de lengua, ¿no?, porque no debe tomar la lengua como un enemigo, sino más bien como un amigo para, sobretodo, este, mejorar la clase de español. este... ya decía, creo que este... en unas preguntas anteriores que... hay ciertas palabras que este... se pueden utilizar este... eh... por ejemplo, no sé, elaborar algún diccionario entre las dos lenguas, ¿no?, y eso facilitaría al alumno, el hecho de tener algunas palabras que parecen difíciles, y este... y... eso también falta en las escuelas, diccionarios de lenguas que este... que también sean... fáciles para ellos interpretar algunas cuestiones o palabras que sean difíciles y que al maestros talvez le cuesten un poco explicar, pero en un diccionario talvez que sea para ellos de la lengua al español, pues obviamente va a ser una poco más fácil y más comprensible para... para entender ese tipo de término, ese tipo de concepto, entonces creo que también hace falta eso en las escuelas, que necesitan diccionarios de... de lenguas este, indígenas, eso ayudaría muchísimo al maestro, al alumno y este, a la educación en general, a lo que sea indígena de forma general.

4.- Algunas dificultades podrían ser... el intercambio de ciertas palabras que... a través de... una dinámica que el profesor aplique. Este... a veces, decía hace rato que una palabra puede significar varias cosas, por ejemplo... en un cuento que exista la palabra... “diablo”, ¿no?, entonces últimamente he notado que en los contextos indígenas la palabra “diablo” tiene un significado todavía más fuerte que... lo que nosotros interpretamos, ¿no? Para ellos es algo que no debe ser inclusive mencionado, porque es una palabra muy fuerte, es una palabra que... que no solamente indica un miedo, sino que indica todo atrás, un... un... un aspecto cultural que desde niños ellos están enseñados para no decir, no hablar, no comentar y... en un cuento puede venir esa palabra, ¿no? Entonces, a la hora de enseñar, a la hora de dar este... vaya, ese ejemplo del cuento y todo eso y comenzar a indicar ciertas estrategias como que no nos vamos a percatar de que talvez ellos se muestren como atemorizados o ajenos al tema, pero es por ese tipo de... de palabras, ese tipo de... de cosas o insinuaciones que ellos pueden entender o suponer este... del texto que se está abordando. También un... a la hora de enseñar se... procesos como por ejemplo... dar instrucciones, este, dar indicaciones, a veces también pueden causarnos un poco de problemas, porque... no siempre ellos comprenden las indicaciones cuando no han dominado ese aspecto de... de, vaya, entender el español en ciertas cuestiones ¿no?, por ejemplo... el hecho de comparar, contrastar o... indicaciones como ese tipo, a veces este, son difíciles para ellos. Eh... recuerdo que una... un tema de... comparar dos textos para poder de ahí determinar una sola opinión, o sea, entonces, a mis alumnos les costaba mucho porque... ellos este... en la cuestión de entender todo eso, de comparar y contestar no era tan claro el lenguaje o talvez en el tipo de léxico que ellos manejaban y... tenían que trabajar de forma mucho más básica, indicarles a través inclusive con... con otras este... otros recursos como por ejemplo, utilicé dibujos así, ¿no?, para enseñarles el ejemplo de qué es lo que esperaba que ellos hicieran con el trabajo, pero... o sea, a veces no nos percatamos como maestros, solo damos la indicación, la instrucción o la clase creyendo que ellos comprenden, que ellos asimilan, que ellos están entendiendo y de que ellos van a realizar la... la actividad como uno lo planea, pero... a la hora de aterrizar en... en ver los resultados, en ver el trabajo que ellos están haciendo no se está llevando a cabo lo que uno esperaba, y es donde a veces decimos bueno, cuál es el problema, si ellos no están entendiendo bien o es la forma en que yo les estoy explicando, y este... y creo que también es como maestros hay que percatarnos muy bien este... de que el... el lenguaje siempre va a ser ese problema de... de que si dos personas no se comprenden, mi forma de enseñar no va a ser la que yo espero porque no hay comprensión por la otra parte, y entonces este... ahí es donde es la... prácticamente la cátedra no está teniendo sentido porque no hay esa comprensión inicial. Este...y bueno, a veces también el maestro tendrá que ir a cuestiones más básicas, a retomar aspectos más... este... simples y muy eh... elementales como utilizar imágenes, de hecho en algunas clases he utilizado imágenes para mostrarles la palabra y... el aspecto de... de significado y significante par que ellos puedan entender palabras que son más, más complejas para ellos, pero... no todos los maestros pueden entender esa parte

¿no?, y a veces decimos es que ellos nos entienden, es que ellos no saben, es que ellos no este... no están... este... no saben el... este... o no saben cómo es lo que yo espero como maestro que... que ellos obtengan. Y no es ese hecho, sino el hecho de... de esta barrera lingüística, y... toma mucho tiempo la verdad, yo talvez los primeros años me frustraba mucho la verdad con la cuestión este de por qué no entienden, por qué no... no saben esto tan elemental o esto tan básico, pero con el tiempo te vas, te vas dando cuenta, o sea, no es lo mismo que tener un alumno de una ciudad ¿no?, y... dar una indicación y... y ellos ya comprenden un poco más y... ya pueden ser un poco más... como compleja la situación y darles actividades más este, más este elaboradas. Y en cambio con ellos no, inclusive para dar una instrucción no puedes inclusive una, dos o tres instrucciones a la vez, tienes que empezar por lo más básico, darles una indicación primero, luego de que hayan terminado eso, volver a dar otra indicación, una segunda indicación hasta... de esta forma tan simple reside el dar una clase, no puedes este... elaboren un mapa conceptual y después este... me van a... explicar este... con sus propias palabras y al final van a realizar un escrito, porque ellos nos van a entender el hacer todas esas actividades al mismo tiempo, o sea, tienes que ir como dando una indicación primero, otra después, y así lo procesan ellos.

5.- Los factores podrían ser... en el caso de los alumnos que atienden... ah... las limitaciones para... para bueno, más bien el hecho, no quiero caer en el hecho de volver a recalcar la barrera lingüística, yo creo que hay más allá de fondo, por ejemplo... también el aspecto cultural puede ser un factor, por ejemplo, el que ellos... no... no bueno, vean la situación de otra manera a la que yo pues estoy dando. Digamos, un hecho así muy básico podría ser... fomentarles valores para... para mantener limpia el área del salón, por ejemplo me acuerdo bien que en una clase les explicaba acerca de... del hecho de depositar la basura y organizarla en dos botes. A veces notaba que... ellos... la forma en que estaban enseñados en casa, tomar las cosas y colocarlas en cualquier lado, porque obviamente se quemaba, al final se juntaba y todo se quema, es esa forma de cómo ellos aprenden, porque lo aprenden en casa. Pero si en la escuela te indican otra cosa, también ahí hay como un... un pequeño este... contraste ¿no?, en lo que te enseñan en casa y cómo lo llego aprender en la escuela, y a veces esas cuestiones, este es un ejemplo muy simple, pero hay otras más elaboradas ¿no?, este... el aprender por ejemplo a... a correlacionarse con sus alumnos este eh... indistintamente del género ¿no?, a veces pasa de que los alumnos se separan entre hombres y mujeres y... la escuela, vaya, ellos tienen que aprender a trabajar de forma... indistinta entre compañeros y compañeras, y el hecho de que ellos culturalmente no están, no están enseñados de esa forma, el aprenderlo en la escuela también es... es diferente. Este... pero otra... la principal que podría mencionar es eso ¿no? y la forma lingüística, este, que ellos no... no sepan algunas palabras porque no están... eh... interiorizadas en la lengua de ellos, en la lengua maternal, pues también va a... a repercutir eh... que no estén comprendiendo bien las cosas. Este... lo decía también hace rato... decía que... enseñarles por ejemplo el norte, sur, este, oeste, ¿no?, y ellos en el lenguaje no lo ven de esa manera, sino que ellos lo ven como posiciones del sol y entonces este... eh... decirles o interpretarles eso a veces cuesta porque... no saben ni siquiera el aspecto de orientación, por ejemplo norte no saben ni siquiera, es

hacia, consideran que es hacia arriba, que obviamente es la posición en la que el sol está y es hacia donde apunta, y este... entonces por ejemplo decirles qué está al norte de Chiapas por ejemplo, ¿no?, entonces ellos como que también lo trasladan a un aspecto de un poquito más de buscar como... dónde está el sol o... qué es lo que me está preguntando realmente, ¿no? Y sobre todo el alumnos de primero que todavía esa parte no la dominan, ya con el tiempo van entendiendo las cosas, pero este... creo que... aquí la cuestión de también ellos pensemos que... no estén aprendiendo porque... también no están entendiendo sería una cuestión delimitar el hecho de... de que no son capaces de aprenderlo, y creo que son capaces, sin embargo obviamente hay que tener bien claro el aspecto de las limitaciones para enseñar a través de esas limitaciones. Este... creo que... el aprendizaje podrá ser a un ritmo mucho más diferente que un alumno de la ciudad pero... obviamente también puedes como que... como maestro retomar el aspecto de... volver a tomar una... cuestiones de... de lenguaje para enseñarles a través del lenguaje. Yo a veces he empleado el... el enseñarles

cuentos en su misma lengua, pero después... hago esa, bueno vamos a interpretarlos, a traducirlos en español, ¿no? Entonces yo les pido a ellos que me traduzcan eso en español y... noto que algunas palabras les cuesta, entonces lo que hago es que les pido que busquen, yo llevo un diccionario a veces y se los muestro para que ellos puedan más o menos buscar las palabras, pero... decía también pues que la cuestión cultural cambia mucho las cuestiones de los significados de algunas palabras y este... entonces... sí... noto que ellos aprenden de forma diferente, pero... no debo de decir que ellos no son capaces de aprender o de hacer, lo van a hacer a su ritmo y es muy diferente. Creo que eso también no ha visto la educación secundaria, que... quiere formalizar y estandarizar todo, que todos deben aprender de la misma forma y uno tiene, las cuestiones de enseñar en un contexto indígena son totalmente desfasadas a enseñarlas en la ciudad, y... y de ponerle ya este... estructuras más difíciles por ejemplo en el nivel medio superior, cuando llegan a la escuela que está a un lado de la escuela ¿no?, el CECYT, por ejemplo, y allá luego luego los maestros les preguntan: ¿y por qué no te enseñaron esto... en la secundaria? Pero no, no es una cuestión de que no les hayamos enseñado, sino que más bien ellos aprenden de otra forma y obviamente el ritmo va a ser diferente, y este... no puedes tampoco como saturarlos de todo el conocimiento porque ellos nos van a aprender todo en un solo día, sino que ellos van a ir aprendiendo al... al ritmo y a las circunstancias que se van dando en la escuela, y este... y obviamente de otras cosas mucho más complejas, el tiempo que le dedica a aprender va a ser diferente a cuestiones que tiene él en casa, el trabajo, este... el hecho de ayudar a sus papás, este... los problemas de que también no siempre tienen a sus papás, viven con sus abuelos y... y ellos tienen que hacer más cosas en la casa y... y ese tipo de cuestiones dejan al alumno de que él nada más pueda aprender ciertas cosas y no es que esté limitado, lo decía hace rato, ¿no?, sino más bien eh... es diferente la forma en la que él va... a destinar el tiempo para su aprendizaje a lo de los demás.