



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Espinosa Torres, Iván de Jesús

Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región
intercultural HUSANCHA

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 21, julio-diciembre, 2015, pp. 28-50

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA

Mtro. Iván de Jesús Espinosa Torres

Estudiante de doctorado

Universidad Autónoma de Chiapas, México

ivandjesuset@hotmail.com

Este artículo ofrece avances y reflexiones de la investigación en curso *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiantes-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*. La indagación sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico. El artículo tiene como objetivo analizar, desde el contexto, cuáles son las experiencias significativas que dotan de sentido y significado a la escuela, en tanto éstas han trascendido hacia la familia, comunidad o región, ofreciendo soluciones a problemáticas comunes y cotidianas. Se sostiene que los procesos de comprensión y entendimiento en las relaciones que entablan los docentes de las telesecundarias ubicadas en localidades de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal en Chiapas, México, con sus estudiantes y comunidad, potencian posibilidades de cambio social en esta región intercultural, ya que a partir de esta relación se generan aprendizajes para saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto, co-construir conocimientos e integrar comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Cambio socialmente significativo, comunidad de aprendizaje, experiencia significativa, interculturalidad, subjetividad colectiva.

Recibido: 07 de mayo de 2014 | **Aceptado:** 30 de octubre de 2014

This article displays the progress and some reflections of an ongoing research entitled “*Significant experiences in teacher-student-community relationships in telesecundarias schools of the HUSANCHA region*”. For this research we follow a phenomenological-hermeneutic approach. In this article we aim to analyze, from their particular context, what are the relevant experiences that give meaning and significance to school, as this experiences have extended to family, community and/or region, offering solutions to common everyday problems. We argue that the process of comprehension and understanding within the relationships in which teachers of secondary education in the towns of Huixtán, San Cristóbal de las Casas and Chanal, in Chiapas, Mexico, engage with their students and the community enhance the possibilities of social change in this intercultural region, specially since this relationships generate learning of ways to live with with different groups of people, understand their culture, feel, establish links of mutual respect, co-construct knowledges and integrate learnings communities.

Keywords: Collective subjectivity, interculturality, learning community, significant experience, socially meaningful change.

Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA

Introducción

En 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2011) cuyo objetivo es elevar la calidad educativa en el nivel básico de educación en México. En esta reforma se continúa con el enfoque centrado en competencias y logro educativo iniciado años atrás, a través de la modificación del plan de estudios y la implementación de diversos programas de apoyo,¹ cuya finalidad expresa es abatir el rezago y elevar la calidad de la educación, empleando como referentes evaluaciones estandarizadas.

La educación básica en México comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este último ofrece diversas modalidades y una de ellas es la telesecunda-

1. Para la modalidad de telesecundaria los principales programas educativos son: escuela de calidad, escuela de tiempo completo, escuela siempre abierta, escuela de verano, escuela segura (SEP, 2013).

ria²; a esta modalidad corresponden las escuelas contempladas en la investigación. La telesecundaria se caracteriza por brindar servicio educativo a poblaciones de zonas rurales e indígenas ubicadas en niveles de marginación altos y muy altos; para el caso de Chiapas, esta modalidad educativa surge en el periodo de 1980 a 1982 como un plan piloto y posteriormente se consolidó como un servicio educativo importante que atiende preponderantemente a población altamente marginada y socialmente vulnerable en comunidades pequeñas rurales e indígenas; es común que la escuela telesecundaria en estos contextos se desempeñe con múltiples carencias de infraestructura: aulas de madera y pisos de tierra, falta de señal televisiva, ausencia de televisiones y equipo de cómputo, inaccesibilidad a internet, entre muchas otras.

La RIEB se implementa de manera homogénea para todo el país a pesar que los procesos educativos se desarrollan de forma *sui géneris* en diversas regiones de la República Mexicana y de manera particular en la región intercultural HUSANCHA (Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal), caracterizada por la marginación socioeconómica y altos índices de rezago educativo que, coincidiendo con De Ibarrola (2012), no pueden comprenderse por separado, ya que si las escuelas telesecundarias presentan tropiezos en su desarrollo educativo, se acentúa el rezago social, político y económico de la comunidad.

El fracaso o éxito educativo se ha evaluado tomando como referencia la formación, experiencia o didáctica del docente, por un lado, y la capacidad, disposición y logro en el aprendizaje de los estudiantes por el otro, reflejados, estos últimos, en pruebas estandarizadas (ENLACE y PISA principalmente),³ homogéneas, que responden a políticas educativas centralizadas y alejadas de la realidad regional. Sin embargo, no se ha atendido a profundidad la valoración de prácticas educativas pertinentes y la importancia de las relaciones que establecen los sujetos en la escuela, sobre todo en contextos que, como el que se refiere en el presente escrito, demandan la deconstrucción del pensamiento y los contenidos escolares a través de una pedagogía contextualizada

2. La escuela telesecundaria en México tiene sus inicios en 1968. La educación secundaria forma parte de la educación básica y se ofrece en las modalidades de: secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria CONAFE. En su fundación, la educación telesecundaria planteó el empleo de medios tecnológicos a distancia para el desarrollo de los procesos educativos, principalmente televisivos, a través de programas educativos satelitales. A partir del modelo pedagógico renovado de educación telesecundaria (2006) y de la emisión del documento base del modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria (2011) se incorporan en su metodología de enseñanza-aprendizaje el uso permanente de las TIC en general, entre otros elementos legales, filosóficos, sociales y pedagógicos. La telesecundaria atiende 39.25% de la matrícula de este nivel en Chiapas (Secretaría de Educación de Chiapas, 2012).

3. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares y Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, respectivamente.

(Colom, 2002). Esta pedagogía requiere de una escuela que considere la comprensión humana en el contexto complejo en el que se desempeña (Morin, 1999, 2007), que promueva la transformación personal, familiar, comunitaria y regional a partir del diálogo intercultural y la conexión local-global.

En las siguientes líneas se plantean algunas reflexiones que surgen como resultado del proyecto de investigación en marcha *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*.⁴ Esta investigación se realiza en una región intercultural caracterizada por la marginación y vulnerabilidad social, en la que coexisten pueblos originarios, tsotsiles y tseltales, además de mestizos.⁵ El objeto de estudio son los procesos formativos que se llevan a cabo en diez escuelas telesecundarias ubicadas en esta región y las interacciones y relaciones que entablan los sujetos culturalmente diferenciados (docentes, estudiantes y comunidad).

La región de indagación comprende diez comunidades ubicadas en los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal, en el estado de Chiapas, México, y se le refiere como región HUSANCHA; se considera que es una región intercultural dado que en ella conviven grupos culturales diversos, tsotsiles, tseltales y mestizos.⁶ Las escuelas telesecundarias que se encuentran asentadas en estas comunidades son atendidas por docentes mestizos y se consideran como sedes (Giddens, 2011), en tanto son lugares de encuentro, cruce de elementos culturales y construcción de significados compartidos.

Se considera que la construcción de significados compartidos parte del establecimiento de vínculos entre docentes, estudiantes y comunidad, los cuales se expresan en experiencias vividas (van Manen, 2003) que dotan de sentido la vida cotidiana.

4. Proyecto de investigación desarrollado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), e inscrito en el Doctorado en Estudios Regionales (UNACH, México) y en el Doctorado en Educación y Comunicación Social (UMA, España).

5. Hasta 2010 Chiapas contaba con una población rural de 2,459,382 habitantes (51.27% de la población total estatal de 4,796,580); por otra parte, la población indígena era de 1,209,057 habitantes (25.20% de la población total estatal). El grupo étnico mayoritario es el tseltal (con 461,236 habitantes, 38.15% de los habitantes de pueblos originarios asentados en la entidad); seguido del tsotsil (417,462 habitantes, 34.56% del total). Ambos grupos étnicos suman más de 70% de habitantes de pueblos originarios en Chiapas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). Entre las 15 regiones que contempla el estado, la región Altos, en la que se ubican los municipios y escuelas contemplados en esta investigación, concentra 32% de los hablantes de lengua indígena en toda la entidad. Al interior de la región 68% de sus habitantes son hablantes de lengua indígena (Gobierno del Estado de Chiapas, 2012).

6. La investigación se desarrolla en comunidades indígenas y mestizas rurales que presentan un grado de marginación que va de alto a muy alto (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], 2010) y en las cuales las escuelas telesecundarias son atendidas por docentes mestizos.

Docentes, estudiantes y comunidad en su actuar diario establecen relaciones y acumulan experiencias en los diferentes espacios que recorren en la región, a partir del sentido y significado pedagógico que se genera en las escuelas telesecundarias. El papel social transformativo de las escuelas telesecundarias se realiza a través del trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2012).

La construcción de experiencias significativas logradas a partir de la relación que establecen docentes y estudiantes en las escuelas involucra una tensión constante entre la política educativa, presente en los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y las características locales-contextuales. El tránsito de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva traducible en acciones políticas, y por ende concretas en los contextos específicos, es un elemento esencial que permite la aproximación hacia el cambio educativo en esta región. ¿Es posible concebir una escuela que atienda el cambio regional socialmente significativo y escuche las voces silenciadas de los sujetos en este contexto?, ¿qué efectos e implicaciones tendría la interrogante anterior en la transformación de la región?

Para responder esto se ha estructurado el presente artículo en cuatro apartados. En el primero se destaca a la escuela como un espacio colectivo creador de experiencias significativas a partir de las relaciones que surgen entre docente-estudiantes-padres de familia-comunidad; experiencias que pueden incidir en el cambio regional socialmente significativo. Al término del primer apartado se aborda el tránsito de la subjetividad individual a la subjetividad colectiva orientada al cambio educativo. En el segundo apartado, se realizan algunas notas metodológicas sobre el enfoque fenomenológico-hermenéutico seguido en la investigación. En el tercer apartado se señalan aquellas experiencias, que a la fecha, representan unidades de significado para los colaboradores de la misma; finalmente, en el cuarto apartado, “Para iniciar el debate”, se exponen algunas reflexiones que vinculan los apartados anteriores así como nuevas interrogantes que surgen para continuar el proceso de investigación.

1. Experiencias significativas como expresiones de los espacios vividos

En las escuelas telesecundarias, docentes y estudiantes configuran experiencias significativas que atienden a las características de la región,⁷ a partir de la interacción

7. De acuerdo con Boisier (1997), la región es resultado de un proceso de construcción social y político, en el que se articulan agentes con el entorno, que toma en cuenta cultura, instituciones (escue-

y vínculos que establecen en la cotidianidad. Estos vínculos reconocen en y con los otros posibilidades de transformación a través de su acción. Docentes, estudiantes y padres de familia de la región intercultural, a partir de las relaciones que establecen, construyen su mundo, su ambiente inmediato, se forman a sí mismos y a la vez forman al otro a través de las acciones, de los conflictos y afectos, del entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción, amor, comprensión y convivencia.

De esta forma, en el espacio regional se generan experiencias significativas a partir de las relaciones que establecen docentes-estudiantes-comunidad (inter-sujetos colectivos). Se entiende como experiencia significativa aquella que, a partir de la escuela telesecundaria, en un proceso formativo, ha permitido a estudiantes aplicar sus aprendizajes para solucionar problemáticas comunes y cotidianas, transformando aspectos de su vida cotidiana, lo cual ha trascendido hacia la familia, grupos de amigos, comunidad e incluso la región.

Estas experiencias significativas se han consolidado a partir de las relaciones interculturales que establecen los inter-sujetos colectivos, a partir de la posesión de dos formas de capital simbólico (Bourdieu, 2007) que prevalecen en la región HUSANCHA. El primero es el **capital afectivo**. Éste se puede definir como el conjunto de manifestaciones corporales, físicas, verbales y emocionales dentro y fuera del aula, en los espacios regionales, que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, desde su posición de intelectual en la región. Se refleja en diversas maneras de trato, de hacer y ser, lo que constituyen las expresiones afectivas del docente hacia los otros, en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales. El otro capital que se distribuye en la región es el **capital intercultural** el cual está representado por el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto.

Ambas formas de expresión del capital simbólico en la región, afectivo e intercultural, en su intersección, integran el **capital intercultural-afectivo**, aquel que expresa el compromiso crítico, consciente, moral y ético para mejorar las condiciones de vida de los habitantes y que cuestiona el papel de la escuela en contexto. A partir de la distribución de este capital en la región, es posible representar la distancia social

las telesecundarias), procedimientos, prácticas, recursos y el medio externo; en consideración con lo anterior la región se comprende como un espacio acotado en el cual ocurren procesos *sui generis* complejos, temporales y en relación con el exterior (tensión local-global). Los sujetos de la región (sujetos regionales) en la interacción cotidiana configuran experiencias creadoras de significados que se manifiestan en su identidad, organización, acción y el ser en el mundo para el cambio educativo.

o distinción entre las posiciones de las personas (Bourdieu, 2007) que separa a las escuelas telesecundarias al interior de la región.

Cada telesecundaria, entendida como *sede* (Giddens, 2011), en tanto configura un lugar de encuentro, comunicación y comprensión entre los sujetos regionales, se distingue de las otras a partir de los procesos y tipo de relaciones que se establecen con base en la posesión del capital intercultural-afectivo. A partir de esto se piensa en la escuela como un espacio de transformación y cambio social (McLaren, 2011) comunitario y regional, al considerar las expresiones afectivas en contextos culturalmente diversos, la historia, las experiencias múltiples, los conocimientos y aprendizajes presentes en la región.

La escuela se comprende también como un espacio en el cual ocurre un cruce de culturas (Pérez Gómez, 2004). Este cruce da vida al mundo educativo escolar regional, el cual se constituye a partir de las relaciones que se establecen entre estudiantes, docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad, lo cual remite a una reflexión pedagógica sobre ¿cómo conviven educandos, educadores y padres de familia?, ¿qué es lo que provoca esta experiencia vivencial en cada uno de ellos?, ¿qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida en los sujetos y sus posibilidades de cambio educativo?, ¿qué está fomentando la escuela en la comunidad y la región?, ¿cómo influye la relación referida en las familias, comunidad y región?

La experiencia vivida según Dilthey (citado en van Manen, 2003) supone una experiencia de vida inmediata y prerreflexiva, es decir, “un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (p. 55). Así también, Schutz (1995) manifiesta que solamente captamos ciertos aspectos de la vida diaria, en el caso de la región intercultural HUSANCHA sólo aquello que representa significado para los docentes, estudiantes y comunidad, además de lo que permite a los individuos dar sentido a sus vidas (Fullan, 2012).

Por lo anterior, la escuela puede ser vista como una instancia cultural en la que confluyen: las características propias de la región intercultural HUSANCHA, la política educativa, el fundamento jurídico legal educativo, la modalidad educativa de telesecundaria y la relación docente-estudiante-comunidad. El reto de la escuela es transformarse para generar sentidos y significados que se traduzcan en cambios socialmente significativos, aquellos que trascienden la subjetividad del individuo hacia lo colectivo y concreto en un proceso consciente apegado al contexto y sus necesidades, pertinente, que promueve la ética, valores humanos, democracia y participación social así como justicia social⁸ (McLaren & Huerta, 2010).

8. Santos (2009, 2010) sostiene que no existirá justicia social global sin justicia cognitiva global, ya que al discriminar grupos y sus diversas prácticas se descartan los conocimientos empleados por

¿Es posible desde las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA impulsar cambios socialmente significativos? La respuesta a esta interrogante ha sido dada desde dos posiciones contrarias. El proyecto educativo hegemónico, considera al cambio como una dimensión instrumental, técnica, cognitiva y sistémica inmersa en una ideología capitalista neoliberal económica, que se aleja y/o excluye a los sujetos del contexto; por otra parte, la pedagogía crítica (McLaren & Huerta, 2010) demanda un tipo de cambio que permite la correspondencia inter-sujetos, en relación con el otro y el reconocimiento mutuo. Lo que se refleja en la construcción de nuevos mundos en colaboración, su formación y re-construcción.

La visión hegemónica casi nunca se interroga o reflexiona respecto al significado o los significados del cambio (Fullan, 2012; McLaren & Huerta, 2010) que las personas o grupos sociales tienen. En este caso, cuando los docentes en contexto asumen una posición no crítica, se promueven experiencias escolares sinsentido y se limitan a aplicar las técnicas que le son dadas. En los sinsentidos los sujetos regionales se conflictúan e interrogan reiteradamente cada uno desde su posición y papel: ¿para qué les enseño esto si ni van a aprender?, ¿para qué voy a la escuela si ni me va a servir?, ¿a la escuela?, ¿para ser alguien en la vida?

Por el contrario, y esta sería la segunda visión con la cual concuerdo, cuando los docentes en su contexto escolar asumen una posición crítica promueven el sentido compartido (Fullan, 2012), el cual tiene una dimensión moral, ética e intelectual en la que los sujetos que integran un colectivo se constituyen a partir de los otros. La escuela exige el cambio con sentido colectivo (Fullan, 2002, 2012; Hargreaves & Fink, 2006), pues de otra manera reproduce el sinsentido, la fragmentación y dispersión de los significados por una parte del docente, de los estudiantes y de la comunidad, de esta manera se ejemplificar algunas posibilidades del sentido divergente.

El sentido compartido entre docentes, estudiantes y comunidad, debe construirse paulatinamente en los espacios de sentido (Fullan, 2002, 2012); la escuela telesecundaria, al lograr integrar las sinergias que en ella convergen, puede convertirse en un espacio de sentido potente e incisivo, en el que los sujetos (a partir del capital intercultural-afectivo que poseen) construyen experiencias de vida significativas que se reflejan en unidades de significado. De esta forma, la escuela muestra un potencial para iniciar el cambio escolar hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje.

dichos grupos para la realización de la práctica lo que deviene en la reflexión acerca de la refundación de un nuevo Estado y un nuevo constitucionalismo, es decir, una modalidad muy distinta del constitucionalismo moderno caracterizado por espacio geopolítico homogéneo en el cual las diferencias étnicas, culturales, religiosas o regionales no cuentan o son suprimidas.

En este proceso se reculturizan y reestructuran las culturas presentes, de manera tal que la escuela significa algo en la vida de los sujetos y no se aísla de ella.

1.1. De la subjetividad individual a la subjetividad colectiva

Un elemento esencial para consolidar a la escuela como espacio de sentido y significación en pro del cambio educativo, contrario a posturas de sinsentido (que generalmente la escuela enclavada en la reproducción, instrumentación y práctica tradicional promueve), refiere al análisis profundo de ¿cómo hacer que las subjetividades individuales transiten hacia subjetividades colectivas?, y éstas a su vez se tornen objetivas en algo concreto. La escuela como espacio de sentido⁹ en un contexto como el mexicano y particularmente el chiapaneco, se caracteriza por dos factores importantes que comúnmente median o restringen la consciencia hacia el cambio tanto de docentes como de estudiantes y comunidad; éstos son la diversidad (cultural, social, económica, política, religiosa...) y el conflicto (sindical: SNTE/CNTE,¹⁰ grupos antagónicos políticos de docentes en comunidades indígenas, etc.), lo que remite a la existencia de una pluralidad de realidades sociales incluso en contextos cercanos o regiones próximas. Al respecto, Zemelman (1997) argumenta que “la subjetividad constituye un ángulo desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (p. 21). En la diversidad y el conflicto están en juego la subjetividad individual y grupal; la cohesión y colectividad de dichas subjetividades para la conformación de comunidades de aprendizaje es fundamental a partir de la reflexión de acciones y posturas traducibles en beneficios comunes con significado compartido (Fullan, 2012); la comprensión del otro resulta trascendental para este proceso.

Touraine (2009) manifiesta que los seres humanos no vivimos solos y nuestras condiciones de vida se encuentran en inter-dependencia a partir de los otros en las

9. Desde la política educativa oficial, a partir del ciclo escolar 2013-2014 se establecen los Consejos Técnicos Escolares con carácter mensual; estos espacios trabajados adecuadamente pueden encausar un giro educativo diferente que impacte en el proceso educativo de la escuela ubicada en contexto específico con necesidades y recursos particulares. Sin embargo, para su pleno ejercicio se requiere una ruptura epistemológica del proceso enseñanza-aprendizaje, así como de asumir una postura política que integre grupos estratégicos de cambio.

10. Los grupos sindicales magisteriales antagónicos presentes en la región son dos: el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) representa a la coalición sindical con el Estado; la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se plantea como alternativa integrada por docentes disidentes del SNTE. El movimiento de la CNTE surge en el sur de México en 1979. En algunas de las sedes, escuelas de la región, convergen docentes simpatizantes y/o militantes de ambos grupos.

relaciones que establecemos, los otros no son los similares o próximos, sino que son seres percibidos por otro ser:

La alteridad del otro es mucho más que una diferencia [...] es preciso ahora que nos reconozcamos como sujetos y que adquirimos la posibilidad de encontrar, bajo formas a menudo muy difíciles de identificar, el sujeto en un ser o en un grupo distinto de nosotros [...] y solamente porque descubrimos al sujeto en nosotros mismos podemos descubrirlo en el otro [...] el reconocimiento del otro no consiste en otra cosa que en reconocer en él al sujeto, pues unas pocas diferencias pueden hacer inviable la comunicación, por ejemplo cuando los interesados hablan idiomas distintos (pp. 197 y 198).

En dicha percepción no solamente entra en juego la distancia proximal (física) sino las creencias, poderes y saberes, además de los sentidos del sujeto (visual, olfativo, tacto, oído e incluso el sentido del gusto), que ha ido configurando en un proceso socio-histórico y biográfico y que en determinado espacio y lugar se hacen presentes para la aceptación o el rechazo del otro, lo que deviene en las facilidades o dificultades para integrar lo colectivo y las posibilidades de construcción. Zemelman (1997) se refiere a esto como opciones de construcción social a partir de la suma de voluntades utópicas; para este caso se trata del conjunto de voluntades, sinergia, de los docentes, los estudiantes y los padres de familia de la región que influyen de manera directa en los procesos de cambio y transformación del contexto.

En los procesos de percepción se presenta lo racional y lo irracional muchas veces en situaciones inconscientes súbitas, así como sentimientos, emociones y afectos que se originan a partir de significados culturales y sociales en contextos específicos. Para la conformación de comunidades de aprendizaje y acción colectiva es imprescindible considerar lo anterior ya que los sujetos de la región intercultural HUSANCHA provienen de diferentes culturas (tsotsil, tseltal y mestiza), lo que remite a diferentes significados en lo emocional, sentimental y afectivo, que convergen en situaciones de copresencia en la escuela, de tal manera que cada uno de ellos presenta un yo (Giddens, 1997) configurado por su entorno socio-cultural en relación con los otros.

Las emociones como el temor, la culpa, el amor, la alegría, el odio... no se manifiestan de igual manera en todas las sociedades o culturas, incluso no en todas se percibe alguna situación o evento con la misma sensibilidad. Para algunos el evento representa algo profundo e importante, mientras que para otros el mismo evento es imperceptible o despreciable, de aquí la importancia de conocer la parte irracional de los sujetos para el logro del sentido colectivo, orientado hacia el cambio educativo para la toma de decisiones en contextos interculturales como el que he referido y en copresencia de los otros, Zemelman (1997) argumenta:

Lo racional y lo irracional deben ser reconceptualizados desde la óptica de una historicidad que no reconoce esas diferencias, pues la subjetividad social constituyente nos coloca fuera de los límites de un discurso intelectual organizado en base a un concepto de cientificidad que parece no tener relevancia en su plano. (p. 24)

La construcción a partir de la suma de voluntades debe remitirse a un proyecto de lo colectivo consciente de las necesidades y posibilidades de participación de cada uno de los individuos, su sentir, sentimientos y emociones, de tal manera que los sentimientos y emociones confrontadas a través de procesos de diálogo se traduzcan en acuerdos y negociaciones considerando la diversidad de ideas y opiniones reflejándose al asumir una postura política; al respecto, Illouz (2012,) afirma que:

La emoción no es acción *per se*, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto carácter o colorido a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo [...] Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiada de ambas. (pp. 15-16)

El cambio y el aprendizaje profundo implican ir más allá de la razón al crear relaciones e interacciones con el entorno y con los sujetos del mismo, al escuchar, atender y expresar las emociones de manera mutua, lo que exhorta a la reflexión del replanteamiento de las estructuras de poder en la escuela y sus espacios de influencia para construir el sentido colectivo, tomar acuerdos y establecer compromisos que permitan replantear, en un proceso de reflexión profundo, el cambio. Se trata de una deconstrucción epistemológica, política, metodológica, de acciones y prácticas para el ser en el mundo que responda íntimamente a las necesidades espaciales y temporales, regionales contextuales, así como globales.

2. Construcción de la senda metodológica

La investigación sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico el cual ha permitido develar, a la fecha, los significados que construyen los sujetos en la región intercultural a partir de las experiencias vividas que se configuran en las relaciones cotidianas que establecen estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad (inter-sujetos colectivos). El sendero metodológico ha llevado a la colección de noventa narrativas escritas por estudiantes de tercer año de telesecundaria, tsotsiles, tseltales y mestizos, hombres y mujeres de entre 15 y 16 años de edad; así como entrevistas a profundidad

a docentes de las diez escuelas, con una experiencia laboral de 12 a 15 años; y a padres de familia, de entre 35 a 50 años que se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia. Lo anterior con la finalidad de conocer lo que ellos consideran como experiencias significativas de aprendizaje en tanto han trascendido hacia la familia, comunidad y región. En la Tabla 1 se anotan las escuelas contempladas en la investigación, así como el número de narrativas y entrevistas realizadas en la región HUSANCHA.

Tabla 1. Información recolectada durante el trabajo de campo

Escuela telesecundaria	Ubicación	1*	2*	3*	4*
114, Niños Héroes	Ranhería Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas	4	1	1	
310, Alfonso Caso	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	8	1		
313, Benito Juárez	Ranhería San Andrés Puerto Rico, Huixtán	7	2		
483, Palenque	Ranhería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	Colonia Siberia, Chanal	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	Colonia San Pedro Pedernal, Huixtán	12	1		
996, Paulo Freire	Ejido San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	11	1		
1145, Juan Sabines	Colonia Los Pozos, Huixtán	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	Ejido Carmen Yalchuch, Huixtán	4	1		
1232, Manuel Altamirano	Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán	9	2	2	2
10 escuelas telesecundarias	10 comunidades-región HUSANCHA	90	13	9	7

(*) 1 = narrativas de estudiantes; 2 = docentes entrevistados; 3 = grupo de discusión con docentes; 4 = entrevistas a padres de familia en sus casas.

Los habitantes de la región de estudio, procedentes de los pueblos originarios tsot-siles, tseltales además de mestizos, han sido históricamente silenciados al momento de proponer reformas educativas que emanan de un proyecto educativo hegemónico que no toma en cuenta las diferencias regionales. Contra posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, en esta indagación se asume un posicionamiento que enfatiza la escucha, el diálogo y el reconocimiento de las personas en su contexto,

considerando sus procesos educativos, deseos y necesidades, lo que devela el significado de lo social a partir de las relaciones intersubjetivas de los inter-sujetos colectivos, quienes crean el espacio educativo y posibilitan el cambio socialmente significativo¹¹ en la región.

La interpretación de los significados vividos o existenciales se realiza tomando como punto de referencia la naturaleza de la experiencia vivida que los sujetos manifiestan espontáneamente, centrando el interés en el sentido e importancia pedagógica de los fenómenos vividos en situaciones reales cotidianas, de tal manera que el mundo regional que habitan los sujetos representa un mundo de significados (van Manen, 2003; Schutz, 1995), en el cual se crea sentido y significación con base en las interacciones promovidas por la escuela telesecundaria.

De lo anterior se desprende que la comprensión de vivir en el mundo no se reduce sólo a una dimensión metodológica sino que, en su carácter complejo, manifiesta el tejido de interacciones, acciones, retroacciones, acontecimientos, decisiones y contingencias (Morin, 2007) que moldean el mundo fenoménico y en sinergia configuran una dimensión muy importante, la ontológica; es decir, el ser en el mundo como sujetos regionales que construyen y asignan sentido a la escuela telesecundaria para mejorar sus condiciones de vida y su situación social, caracterizada por la alta marginación y la vulnerabilidad, lo que se refleja en la construcción de nuevos mundos en colaboración, su formación y re-construcción.

Por otra parte, esta comprensión también nos arroja una dimensión epistemológica, al conocer, interpretar y comprender el mundo regional, en relación con lo que acontece en torno a los sujetos en la realidad que viven, sus seres y objetos que lo configuran y que posibilitan el vivir y actuar en él del modo en que lo hacen, a partir de las relaciones de convivencia que se instauran en las sedes, las escuelas telesecundarias. Schutz (1995) manifiesta que solamente captamos ciertos aspectos de la vida diaria; para el caso de la región intercultural, sólo aquello que representa significado para los estudiantes y comunidad, además de lo que permite a los individuos dar sentido a sus vidas, lo cual posibilita interpretar los significados de estas experiencias que constituyen la base para detonar el cambio socialmente significativo en las comunidades que integran la región intercultural HUSANCHA.

11. Se refiere como cambio socialmente significativo a aquél que trasciende la subjetividad individual hacia lo colectivo y concreto, en un proceso consciente y crítico apegado al contexto y sus necesidades, permitiendo así solucionar problemáticas y otorgándoles a los sujetos sentido de utilidad, mejora y cambio para transformar las condiciones que viven, pertinente, que promueve la ética, valores humanos, democracia y participación social así como justicia social.

3. Experiencias significativas expresadas por los sujetos colaboradores

Los resultados obtenidos a la fecha a partir de la interpretación de la información recabada evidencian que en aquellas escuelas en donde el vínculo docente-estudiantes-comunidad es más estrecho y el proceso enseñanza-aprendizaje no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que involucra la comprensión y entendimiento intercultural, éste logra trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad, lo cual se refleja en las experiencias narradas por los colaboradores de la indagación.

Los colaboradores han develado lo que ellos consideran como experiencias significativas y la relevancia que éstas tienen en la comunidad, así como las posibilidades de cambio educativo que representan para su contexto. El corpus recuperado presenta una variedad temática que muestra un aprendizaje conceptual, práctico y en algunos casos actitudinal útil para ellos, expresando el vínculo intercultural-afectivo o traslado del aprendizaje a partir de la escuela telesecundaria. A continuación se presentan los temas que la escuela aborda y que estudiantes, docentes y padres de la región consideran importantes en su vida cotidiana. A partir de estos se ha iniciado una nueva etapa de investigación en la que se discuten las posibilidades de las escuelas telesecundarias para detonar el cambio regional.

3.1. La voz de los estudiantes

A través de las narrativas de los estudiantes se puede afirmar que existen transformaciones personales, familiares y comunitarias logradas a partir de encontrar en las acciones educativas impulsadas por los docentes de las escuelas respuestas a sus necesidades y deseos. Los temas alrededor de los cuales se narran las experiencias significativas son los siguientes:

Aprendizaje del español

mi mama dise bete al escuela para que te apriendas el español. (Julio, telesecundaria 883)¹²

12. A partir de este apartado se recuperan fragmentos sintéticos breves de algunos de los relatos escritos por los estudiantes, los cuales se han transcrito respetando su redacción y ortografía originales.

En sus relatos, los estudiantes ven a la escuela como un centro importante para el aprendizaje del español, el único espacio que tienen en su comunidad, debido a que los niveles de educación que le anteceden, preescolar y primaria, a pesar de ser considerados como niveles de educación bilingüe indígena, en la mayoría de los casos no han fomentado el uso de las dos lenguas para comunicarse. También se evidencia la necesidad de este aprendizaje para la comprensión de los libros de texto y para entablar conversaciones cuando salen de su comunidad en busca de empleo o compras de productos básicos.

Me gusta mucho esa escuela por que los maestros siempre ablan en espanol para que sepamos avlar en español esa escuela me gusta mucho por que siembre ablamos en espanol para que savemos el ezpanol y cuando salimos al otro lugar si nos ablan en ezpanol ya lo savemos lo que esta disiendo por que nosotros tambien aablemos en español. (María, telesecundaria 883)

Conservación de alimentos

El aprendizaje acerca de la conservación de alimentos resulta importante porque soluciona un problema de alimentación en la comunidad, además de la carencia en la mayoría de los hogares de aparatos electrodomésticos que permiten la conservación de los mismos.

Cuando entre a la telesecundaria aprendi muchas cosas bonitas que antes no tenía idea es muy bonito saber que las cosas no se hechen a perder lo mejor es conservar para tener una buena calidad alimenticia porque no tiene conservadores y es muy natural [...] si la desidratacion no se utiliza las cosas de comer se descomponen y ya no sirve para ser comidas por eso sirve para que la fruta no se descompongan, en mi casa y mi familia le an puesto a su comida. (Nayeli, telesecundaria 483)

Un aspecto importante y recurrente en las expresiones de los estudiantes es el carácter social y sentido compartido de aprendizaje que manifiestan al enseñar y comunicar los conocimientos y aprendizajes a quienes no saben, transmitiéndolos a su contexto e involucrándose en el seguimiento del mismo a los sujetos que enseñan.

La hortaliza

Otro tema recurrente en las narrativas es el cultivo de la hortaliza, ya que les proporciona a los estudiantes y sus familias el abastecimiento de alimentos y el traslado de este aprendizaje a los hogares para iniciar el propio cultivo o mejorarlo, además les permite satisfacer una necesidad básica, la alimentación. También en la hortaliza se manifiesta la utilidad que los estudiantes le dan para la adquisición de ingresos económicos.

Lo sacamos todos los Rábanos, y las acelgas lo compartimos y lo llevamos en nuestra casas y cuando pasa el tiempo pensamos otras que lo sembramos calabaza en el escuela. (Agustina, telesecundaria 1232)

Resiliencia, ingreso económico y superación personal

Algunos relatos refieren a la resiliencia e ingreso económico para asegurar la continuación de estudios y preparación para el futuro ante la pobreza y marginación. La escuela representa un espacio en el cual los estudiantes aprenden actividades manuales y/u oficios de los cuales pueden obtener ingresos económicos; no obstante, estos aprendizajes, en su mayoría de carácter práctico, son comunicados y trasladados a la comunidad para enfrentar las condiciones adversas que en ella se viven y abatir los efectos sociales que esto ocasiona.

Ahora puedo decir que tengo un trabajo para el futuro poder seguir estudiando hasta lograr tener una profesion y también sea como un ejemplo para los demás compañeros que a futuro puedan ejercerlo y así continuar sus estudios [se refiere al oficio de la peluquería, aprendido en la telesecundaria]. (Amancio, telesecundaria 483)

Adicciones

Las adicciones como el alcoholismo y el tabaquismo, principalmente, representan un problema serio y frecuente en estos contextos socialmente vulnerables; dichas adicciones desencadenan una serie de conflictos y dilemas a nivel familiar y comunitario. La relevancia de las drogas como problema social y su vínculo de estudio se manifiesta en los propios estudiantes, quienes argumentan que “*hay mucho de qué hablar*”, así como la necesidad de comunicar e informar los efectos del consumo de tabaco y alcohol; en lo anterior subyace la importancia que tienen los valores humanos así como la ética que procuren el desarrollo de la comunidad. La escuela representa un elemento comunitario potente para iniciar procesos conscientes y críticos apegados a su realidad. Son muchas las personas que ingieren tabaco y alcohol en la comunidad, involucrándose parientes, vecinos, amigos y padres.

Pensaba que fumar un cigarro y tomar trago [alcohol para consumo humano] no asía daño, pero como muchos amigos me contaban que fumar no hacia daño. Le conte mi profesor y me dijo que era falso que fumar era la cosa mas fea del mundo y empeso a dar muchos consejos a todos mis compañeros. (José Luis, telesecundaria 483)

Valores humanos

Los valores humanos referidos en los relatos están fuertemente relacionados a las posibilidades de convivencia, trabajo en equipo y colaborativo a través de la participación y solidaridad de los sujetos y en armonía con la naturaleza; los valores humanos que expresan los estudiantes representan los pilares en donde descansan las posibilidades de desarrollo humano y en las cuales la escuela incide directamente para la puesta en práctica en el hogar y la familia, así como también en espacios comunitarios.

Sobre este valor que aprendí [la justicia en la escuela] lo aplique en mi hogar, explicándoles a mis padres y hermanos, y nos pusimos de acuerdo para ejerser nuestros derechos y aplicar nuestras obligaciones [roles y tareas domésticas]. (Juan Carlos, telesecundaria 483)

Los libros

Los libros representan una fuente útil de información y aprendizaje en estos contextos caracterizados por la vulnerabilidad social, su lectura permite la apropiación de contenidos y aprendizajes que los estudiantes trasladan a diversos ámbitos, entre los cuales destacan el familiar y el comunitario. Contrario a lo que podría suponerse, que en estos contextos los libros no son bien aceptados, es posible que debido a la carencia de fuentes de información y otros distractores, así como a la promoción y utilidad que la escuela telesecundaria promueve, los libros son apreciados, lo cual se refleja en los relatos de los estudiantes al referirse a ellos como “hermosos”, “muy bonitos” y “maravillosos”.

A mis primos pequeños les digo que en un libro no se fijaran en la portada ni en los dibujos, si no en el contenido ya que en la lectura se puede saber lo que es y lo que dice en su mensaje [...] todos los libros son hermosos, son especiales y todos tienen un propósito, también la lectura es especial leyendo con bastante atención, para comprender al mundo y a nosotros mismos y para salir adelante. (Héctor Dulice, telesecundaria 483)

Computación

La tecnología y empleo de computadoras es del agrado de los estudiantes en la región, al ser un elemento novedoso de aprendizaje, pero sobre todo útil para ellos. Algunos estudiantes señalan que el aprendizaje del uso de la computadora les ha permitido la elaboración de cartas, trabajos escolares, oficios y documentos en general; sin embargo, este aprendizaje se ha mantenido a nivel personal y no ha sido trasladado a otros ámbitos.

También me gusta mucho el computación porque aprendo como hacer el carta, el trabajo, el papel. (Maricela, telesecundaria 884)

3.2 La voz de los docentes

Los docentes de la región destacan el compromiso, confianza y generación de lazos afectivos con los habitantes de la comunidad; comparten un sentimiento de pertenencia a la misma, enfatizando su arraigo y permanencia por las tardes en la localidad durante la semana laboral.

Siempre hemos trabajado muy a gusto con las personas que hemos convivido [...] nosotros nos sentimos bastante comprometidos, inmersos parte de la comunidad por el tiempo que ya llevamos acá laborando [...] nosotros hemos colaborado, hemos estado con ellos en las buenas y en las malas, el contacto comunidad-maestro [...] estamos inmersos con ellos completamente. (Profesor Jacob)

Las relaciones en la escuela y fuera de ella que van más allá de lo técnico, instrumental y cognitivo, promueven la comprensión de los sujetos, sus vacíos y carencias partiendo de esto, la escuela consciente puede iniciar un proceso de cambio educativo.

La relación aquí con los muchachos es de amigos, tratarse de llevarse como amigos porque si yo me hago importante aquí como maestro no, como que ello se corta esa relación de amistad, ellos se acercan a mí con esa confianza [...] todos los jóvenes nos llegan a visitar y cuando empieza a faltar un joven o que no esté asistiendo a clases nos ponemos de acuerdo con el maestro Jacob y lo llegamos a visitar, llegamos hasta donde están ellos [...] nosotros nos sentimos comprometidos con ellos porque nosotros sentimos a los muchachos, se lo he dicho, como nuestros hijos, que queremos lo mejor, así como nosotros como padres de familia queremos lo mejor para nuestros hijos también queremos lo mejor para ellos, y los papás platican que damos a querer acá, ellos siempre dicen: ustedes nos da gusto que trabajen aquí en la comunidad, de que ustedes nos apoyen. (Profesor Gerardín)

Otro de los profesores, Juan Daniel, trata de conocer a fondo la vida de los estudiantes, estableciendo fuertes vínculos de confianza e interculturales. El profesor procura explicar a sus estudiantes la importancia de la escuela en estos contextos y la necesidad de mejorar las condiciones en que viven.

Cuando los alumnos llegan a la escuela lo hacen tímidamente, entran al grupo, entonces trato yo de ganarme su confianza, no de internarme en la vida que ellos llevan, quizás empezando compartiendo los alimentos que ellos traen, entonces se dan cuenta que otras personas, que en mí no hay racismo, yo me siento como

ellos, porque para ellos yo soy un *caxlan* [mestizo] y tengo otras costumbres, les hablo de cómo vamos a trabajar y de la importancia de la escuela, para que así ellos entreguen toda su confianza porque créame sino se sabe ganar la confianza de un niño de esta zona nunca va usted a tener un diálogo así fraterno [...] ellos me saludan, me dan mi abrazo. (Profesor Juan Daniel)

Estas expresiones surgen a partir de un proceso de reflexión consciente y crítico respecto a la realidad socio-histórico-cultural que viven los habitantes de las comunidades y la falta de correspondencia con el plan y programas de estudio que conforman el currículo oficial y la política educativa emanada de la reforma educativa, lo cual ha originado la toma de cierta postura de los docentes a partir de las condiciones que se viven para desarrollar y adecuar los procesos educativos. Los profesores señalan lo siguiente:

El plan de estudios no reúne todas las características que requiere la telesecundaria [en estos contextos], no reúne las características en el currículo [...] creo que no embona, la realidad es otra, ¿no?, la realidad es otra que se está viviendo aquí. (Profesor Jacob)

Muchas veces los planes, planes y programas, pues están hechos atrás de un escritorio, pero no se relacionan con lo que es, este... una comunidad rural e indígena como la nuestra, sino están enfocados a un medio urbano, ¿no?, a un medio urbano enfocado, a eso entonces... nosotros ahí le hacemos modificaciones para que se vincule aquí con la comunidad y con el contexto, pero sobre todo que tenga sentido, utilidad y aprendizaje. (Profesor Gerardín)

3.3. La voz de los padres de familia

Los padres de familia que han establecido un vínculo intercultural-afectivo con los docentes de telesecundaria de su localidad destacan la importancia de la cercanía y compromiso de los profesores para atender las problemáticas y necesidades de su comunidad e incluso las que provienen del exterior. La participación de estudiantes, padres de familia y comunidad en el proceso educativo permite pensar en la conformación de comunidades de práctica-aprendizaje (Wenger, 2012) al integrar los siguientes componentes: *significado, práctica, comunidad e identidad*.

Estos componentes promueven la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento, en la que todos los inter-sujetos colectivos de la región puedan compartir experiencias, conocimientos locales y externos así como propuestas que les permitan modificar el *statu quo* de las situaciones y condiciones que viven procurando su bienestar y desarrollo humano.

Con la ayuda de los maestros vemos que vamos saliendo adelante, ellos están con nosotros y nos ayudan cuando lo necesitamos, nosotros, nuestros hijos, nuestras familia, nos enseñan de todo y nosotros participamos, hemos aprendido muchas cosas que nos sirven. (Doña Juanita, localidad Buenavista)

4. Para iniciar el debate...

Una nueva concepción de escuela exige un reposicionamiento epistemológico, político, metodológico y ontológico en el que sea central la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, las condiciones y situaciones en las que se desenvuelve la educación así como las experiencias de vida que la escuela promueve. ¿Las escuelas telesecundarias de la región HUSANCHA pueden ser espacios de conocimiento, comprensión y compromiso, en donde las relaciones inter-sujetos tomen en cuenta las preocupaciones, vacíos y anhelos de las personas que en ellas participan? Con base en la evidencia lograda hasta ahora, en la investigación que se encuentra en marcha se han identificado posibilidades de cambio en algunas de las escuelas de la región, en aquellas en donde el capital intercultural-afectivo de docentes, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad es fuerte, como es el caso de las escuelas telesecundarias 483, 1232, 883 y 114. En ellas la participación consciente de los sujetos colectivos que intervienen directa o indirectamente en los procesos educativos permite el diálogo de saberes e intercambio de significados que detonan la co-construcción del conocimiento con sentido de utilidad para solucionar problemáticas de su contexto, comunes y cotidianas.

Pero no en todas las escuelas se superan posturas de sinsentido, sistémicas, técnicas e instrumentales, que prevalecen en contextos caracterizados por la marginación y la vulnerabilidad social, a los que se suman problemas de inestabilidad laboral de los docentes, conflictos y falta de interés. Si bien las escuelas cercanas a los sujetos y el contexto pueden convertirse en comunidades de aprendizaje, creadoras de ciudadanía, vida democrática y participación, orientadas al cambio socialmente significativo en sus comunidades-, un cambio más amplio que involucre a la región es un asunto que aún no logra resolverse. Esto dependerá de la medida en que los sujetos colectivos pueden integrar grupos estratégicos de cambio educativo, dinámicos y críticos, integrados por sujetos plurales (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad), capaces de promover una ruptura epistemológica, así como una política identitaria regional de la diferencia que considere el respeto de las culturas, estime otras formas de lógica y conocimiento, de vivir, producir, hacer y sentir; producto de sus luchas,

diálogos y acuerdos establecidos entre los sujetos que intervienen en distintos niveles de toma de decisiones.

En algunas escuelas telesecundarias de la región el espacio experiencial regional está constituido en tramas que compaginan causas y relaciones naturales con pretensiones y hechos sociales, económicos, políticos; dicha trama es vivida de forma diferente por los sujetos regionales en un contexto donde interactúan y se relacionan estudiantes, docentes y comunidad en general.

Los procesos de comprensión y entendimiento que ocurren en estas escuelas configuran espacios vividos y experiencias significativas de aprendizaje a partir de la práctica del capital intercultural-afectivo. Las experiencias significativas devienen prácticas cotidianas, conocimientos y actitudes útiles para los estudiantes y comunidad que les permitan afrontar y solventar dificultades tanto individuales como colectivas, las cuales encarnan experiencias penetrantes, de discriminaciones, afectivas, de encuentros y desencuentros, rechazos, aceptaciones, racionales e instrumentales, comprensivas.

Lista de referencias

- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Eure*, 23(69), 7-29. Recuperado de http://www.upo.es/ghf/giest/ODTA/documentos/MarcoTeorico/ILPES/boisier_destet.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del pensamiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2012). *Programa Regional de Desarrollo. Región V Altos tsotsil-tseltal*. Recuperado de <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/ALTOS.pdf>

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf
- Ibarrola De, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx
- Manen Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P., & Huerta, L. (octubre-diciembre, 2010). Debate académico. ¿En qué dirección (es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1124-1130. Recuperado de https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/Publications/InvestigacionEducativa_110110.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2010). *Catálogo de localidades. Chiapas*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=07>
- Secretaría de Educación de Chiapas. (2012). *Programa Estatal de Fortalecimiento de Telesecundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_de_acciones_compensatorias_para_abatir_el.VDW1-TaoETA
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Wenger, E. (2012). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León & H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Barcelona: Anthropos.