

Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales

Educational Value of School Narratives. Configuring Regional Curricula

Iván de Jesús Espinosa Torres y Leticia Pons Bonals***

RESUMEN

Se cuestiona el papel acrílico que ha asumido la escuela al alejarse de la realidad regional y se plantea la necesidad de resarcir esta relación. Para ello se propone la configuración de currículos narrativos regionales que respondan a condiciones, procesos y relaciones *in situ*; reconociéndose el valor pedagógico de las narrativas escolares al colocar en el centro del proceso educativo las preocupaciones/problemas, afectos y condiciones de los personajes involucrados en cada narración. Al narrar sus experiencias, los actores escolares (docentes, estudiantes, madres/padres de familia, comunidad/región) develan los significados culturales, posiciones, relaciones de poder, conflictos y sentidos que definen las acciones en un contexto regional, dejando al descubierto los ejes que dan sentido a un currículo alternativo. Para explicar la propuesta que posibilita transitar de un currículo técnico a un currículo narrativo regional, en la primera parte del artículo se expone el carácter regional y el valor pedagógico de las narrativas escolares; en la segunda, los componentes y ámbitos involucrados en la configuración curricular: el gubernamental, relativo a la política educativa; el escolar, referente a la praxis escolar; el familiar, que se produce/transforma de diversas formas; y, el regional, que alude a los significados culturales que distinguen a una región de otras.

Palabras clave: Narrativas escolares, experiencias escolares significativas, currículum, currículo regional

ABSTRACT

Throughout this paper we question the uncritical role taken by schools, as they have turned away from the regional situation. To arise the need to redress this relationship, we propose the configuration of regional narrative curricula that meet the conditions and processes surrounding schools. Our proposal recognizes the educational value of school narratives, as they are centered in the concerns, problems, emotions and conditions surrounding the characters involved in each story through the process of education. By recounting their experiences, school actors (teachers, students, parents, etc.) reveal cultural meanings, positions, relations, conflicts and feelings that define actions in a regional context. The axes that give meaning to an alternative curriculum are discovered through these narratives. To explain a proposal that moves from a technical curriculum to a regional narrative curriculum, in the first part of this article we explain the regional feature and educational value of school narratives. In the second part we address the components and scopes involved in the proposed curricular configuration (a government level, concerning education policy; a school level, concerning school practice; a family level, reproduced and transformed in various ways; and a regional level, referred to cultural meanings that distinguish one region to another).

Key words: School narratives, significant school experiences, curriculum, regional curriculum

* Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRESUR; ivandejesu-set@hotmail.com.

** Universidad Autónoma de Chiapas; pbonals@hotmail.com.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos construimos significados de aquello que nos rodea a partir de las experiencias vividas, las cuales son producto de un complejo entramado de relaciones que se suscitan en el devenir del mundo social que habitamos. Estas experiencias vividas, al ser narradas, dan cuenta de procesos particulares, específicos y contextuales que singularizan la búsqueda de sentido en un espacio-tiempo particular. De ahí que se proponga pensar el currículo como una narrativa configurada regionalmente.

Lo que aquí se expone es resultado de la relectura de un conjunto de relatos recabados en diez escuelas ubicadas en la región Altos Tseltal-Tsotsil de Chiapas, México (en los municipios Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal) durante el periodo que va de febrero de 2013 a octubre de 2015, como parte de la investigación “Experiencias escolares significativas en las relaciones docente-estudiantes-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural Husancha”. Se trata de 90 relatos escritos por estudiantes de tercer grado de telesecundaria, 13 entrevistas realizadas a docentes, un grupo de discusión en el que participaron seis profesores y tres profesoras, así como siete entrevistas familiares.

La investigación, concluida en 2015, develó que en aquellas escuelas 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 recrea un proceso de comprensión y entendimiento de las características y condiciones de vida regionales, logra trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad. Se recurrió entonces a la noción de Experiencias Escolares Significativas (EES) para referirnos a aquellas que develan aprendizajes que atienden las necesidades, deseos y aspiraciones de los habitantes de la región y que permiten reconocer a la escuela como un espacio propicio para conocerse, reencontrarse y también para cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas cuando se considera conveniente (Espinosa, 2015).

En las conclusiones de esta investigación se anunció la continuación de una línea de trabajo sobre la configuración de cu-



rrículos narrativos regionales, la cual comienza a desarrollarse en este artículo. Ya que las EES narradas muestran cómo el currículo escolar cobra sentido al tomar en cuenta las conexiones inextricables que existen entre las dimensiones social, cultural, política, histórica, lingüística, geográfica y económica en un contexto *sui generis*, sostenemos que las narrativas son portadoras de un valor pedagógico, en cuanto permiten detonar, desde las escuelas, procesos crítico-reflexivos acerca de las condiciones, procesos y relaciones sociales regionales en las que se encuentran inmersos los personajes involucrados en cada narración.

La estructura del texto consta de dos partes. En la primera se explica el carácter regional y el valor pedagógico que tienen las narrativas escolares tomando como guía los siguientes cuestionamientos: ¿qué es lo que los actores escolares regionales pueden expresarnos respecto a su vida cotidiana en la escuela?, y ¿cómo recuperar las narrativas que nos comparten? En la segunda parte se propone el tránsito de un currículo técnico a la construcción de currículos narrativos regionales.

En la redacción de la segunda parte de este artículo se han recuperado fragmentos de las narrativas y entrevistas realizadas en la investigación mencionada, los cuales se refieren al mundo de vida escolar que habitan estudiantes, docentes, padres/madres de familia y miembros de las comunidades que integran una región particular, Husancha; sin embargo, consideramos que la propuesta de configuración de currículos narrativos regionales puede transferirse a distintas regiones. En este sentido, los fragmentos recuperados son un pretexto para evidenciar la necesidad de replantear el papel de las escuelas y los procesos de configuración curricular a nivel regional.

NARRATIVAS ESCOLARES

Las narrativas son manifestaciones inherentes a la especie humana y permiten comprender la construcción de una realidad social desde la posición que ocupa el narrador en su contexto de vida. A través de historias en las que participan personajes, suceden acontecimientos, secuencias temporales, se ubican escenarios y lugares, entre otros (Chatman, 1978; Connelly y Clandinin, 1988),



se expresa lo diverso, lo heterogéneo, los conflictos y resistencias, así como las negociaciones y acuerdos que forman parte del actuar cotidiano.

Las narrativas escolares son aquellas que recuperan las experiencias desencadenadas a partir de las interacciones que establecen los docentes, estudiantes, padres/madres y habitantes de una localidad, quienes entran en contacto mediante una relación pedagógica asentada en el currículo. Se modelan de manera situada y contextual, dando forma a las EES que logran construir sentidos y significados culturales en una región. A través de ellas emergen las voces y vivencias de los habitantes, dando cuenta de la realidad en la que se sitúan, que muchas veces permanece ajena y alejada de los contenidos abstractos escolares que pretenden explicarla sin reconocer, comprender, ni situar a los actores sociales. Es por ello que, en este apartado, nos interesa destacar el carácter regional de las narrativas escolares, así como su valor pedagógico.

Algunos autores han propuesto el uso de las narrativas como recurso pedagógico que posibilita comprender la realidad, identidad, experiencia y elementos biográficos de los actores sociales (Clandinin *et al.*, 2007; Rivas y Herrera, 2010); otros lo proponen como un recurso para comprender la docencia (Pendlebury, 1998) en cuanto nos permiten argüir los contextos, las complejidades y las personalidades, así como las múltiples maneras de entender la enseñanza, el aprendizaje y la escuela misma. En general, las narrativas evidencian cómo las personas crean significado continuamente a partir de experiencias situadas en un contexto y es precisamente su carácter regional lo que se aborda en los puntos que se incluyen en este apartado.

Del carácter regional de las narrativas escolares

Consideramos a las narrativas escolares como expresiones regionales reconociendo que, en primer lugar, develan la construcción de significados a partir de los cuales se da sentido a las acciones en un contexto concreto y que, en segundo lugar, se construyen en un entorno marcado por diferencias internas y posiciones de poder que mantienen los narradores en un espacio social que se diferencia de otros, pero que no por ello se encuentra aislado,



sino que se conforma a partir de las relaciones que establece con un entorno global.

Con relación al primer aspecto señalado, asumimos una postura epistemológica constructivista (Guba y Lincoln, 2012) que sostiene que la realidad es una construcción colectiva social e histórica (Berger y Luckmann, 2001) en la que los actores sociales recrean y comparten significados de acuerdo con las circunstancias que marcan sus vidas; a partir de estos significados adquieren sentido las acciones que impulsan. Las narrativas expresan los significados y sentidos que son las claves para comprender la manera de vivir en el mundo (Schütz, 1995; Egan, 1998; van Manen, 2003; Ayala Carabajo, 2008) y, por ello, ofrecen la posibilidad de (re)construir el currículo pedagógico desde las voces de los narradores regionales.

Mirar la escuela y los currículos desde las narrativas nos coloca en un posicionamiento epistemológico, ontológico, político y metodológico que se aleja de las maneras tradicionales de entender a la escuela y a sus actores. De acuerdo con Lyons y Kubler LaBoskey (2002) esta forma de entendimiento nos aleja de la búsqueda de indicadores estadísticos de eficiencia técnica, de evaluaciones centradas en la asignación de calificaciones numéricas del rendimiento escolar o de la reproducción de teorías prescritas; nos coloca, más bien, en la construcción de conocimientos socialmente productivos, en el ámbito de las competencias prácticas; en el reconocimiento de un actuar docente que atiende a las situaciones concretas que enfrenta, a la manera de lo que Schön (1998) denominó conocimiento práctico (o reflexión en la práctica), el cual supone la presencia de un profesional reflexivo, que recupera el sentido de la escuela a través de una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que además se compromete con intenciones, acciones y reflexiones (Jonasse y Land, 2000). Este actuar parte del conocimiento y entendimiento de la realidad vivida en determinado contexto, realidad que es reconstruida permanentemente a través de las narraciones.

El segundo aspecto nos lleva a considerar la existencia de diversos espacios en los que los narradores se mueven de acuerdo con las posiciones que ocupan. Para explicar esto partimos de los conceptos *espacio social* y *espacio simbólico* propuestos por Bour-



dieu (2007), para posteriormente derivar de ellos el *espacio vivido* como la configuración del mundo de vida educativo regional.

Los tres espacios aludidos (social, simbólico y vivido), constituyen una amalgama que configura la vida social regional a partir de las relaciones que establecen los actores colectivos (para el caso del mundo escolar: docentes, estudiantes, padres/madres de familia y grupos sociales de la comunidad). El espacio social se define como el:

... conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre... (2007: 16).

Formar parte de un barrio, de una familia, de un grupo social, una etnia, un género, una profesión, entre otras posibilidades, dota a cada narrador de cierto *habitus* y lo coloca en cierta posición que lo identifica frente a los otros. Así, en la región, los actores sociales se distinguen unos de otros especificando y marcando las posibilidades de interacción en el contexto regional. Las diferencias sociales (marcadas por las posiciones que ocupan los narradores, sean docentes, estudiantes, directivos, padres/madres, funcionarios, etc.) se convierten en diferencias simbólicas, en tanto representaciones compartidas en la región mediante los vínculos y agrupamiento de las personas con base en su afinidad e intereses compartidos (es así que en las narrativas se expresa el prestigio o desprestigio de cierto docente, la discriminación de ciertos estudiantes, el repudio o reconocimiento de otros). Recordando nuevamente a Bourdieu se plantea que el espacio social se convierte en un espacio simbólico, ya que:

... las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (...) funcionan, en cada sociedad (...), como signos distintivos... (2007: 20).

El espacio social, que marca las posiciones de los narradores en la región, y el espacio simbólico, que los dota de cierto reco-



nocimiento, se imbrican en el *espacio vivido*, definido como el espacio mismo de la actuación, en el que se construyen sentidos compartidos a partir de las relaciones que establecen los actores colectivos, culturalmente diferenciados, poseedores de un bagaje subjetivo y experiencial. Entendidas de esta manera, las experiencias de vida narradas dan cuenta de un espacio vivido compartido pero marcado por los conflictos, las diferencias y desigualdades que caracterizan la vida en la región.

En el *espacio vivido*, el que se vive y desde el cual se narra, se recrean las experiencias, que son producto de sensaciones, deseos, experiencias, reflexiones, emociones, sentimientos, luchas, debates, dilemas, entre otros, presentes en la región. En este espacio aflora la manera en que los narradores viven la escuela, cómo la sienten, cómo la nombran, cómo la significan, cómo se expresan y cómo se manifiestan corporalmente, cómo configuran sentidos, cómo la reconocen, cómo se apropian de ella; en las narrativas se exponen sus intereses, pasiones, deseos, carencias, en relación con su cultura, valores e historias de vida. Las narrativas que expresan las experiencias de vida y los anhelos de un posible futuro se configuran y reconfiguran permanentemente en el espacio vivido mediante la reflexión y negociación de significados compartidos.

En las narrativas generadas en el espacio vivido se descubren particularidades asociadas con los actores, hechos, tiempos, instituciones, conductas, *praxis* educativas, *habitus*, que permiten comprender la vida y la escuela de una región. Pero, en el entendido de que una región no permanece aislada, sino que se distingue, precisamente, a partir de la manera en la que se inserta y conecta con un exterior que la constituye como tal, podemos afirmar que las narrativas regionales permiten descubrir o anunciar elementos *fractales educativos* (Colom, 2002), que nos permiten comprender por qué una problemática educativa se encuentra, a su vez, en diversos ambientes y niveles educativos en apariencia distintos; así también las narrativas proyectan hologramas al pasar por el filtro interpretativo del sujeto y emitir un reflejo de la situación, evento, institución, formas de relacionarse, intereses, etc., presentes en la escuela y en su entorno.



Del valor pedagógico de las narrativas

Las características de las narrativas nos incitan a considerarlas con un valor pedagógico potente para detonar EES en un momento, como el actual, en el que las políticas educativas neoliberales, de alcance internacional y nacional, silencian o hacen caso omiso de las voces escolares, pretendiendo colonizar la subjetividad de quienes las habitan (docentes, alumnos, directivos, padres/madres de familia) mediante visiones positivistas, técnicas, sistemáticas y homogéneas de educación, que se reflejan en las reformas educativas, el currículo escolar, los libros de texto y las evaluaciones que persiguen fines de estandarización. En este tenor, la escuela deviene en un espacio socialmente irrelevante al no atender problemáticas, dilemas y conflictos contextuales y globales, al no escuchar las voces de estudiantes y docentes, relegando los sentidos y significados de estos.

Entendemos la narrativa escolar como una forma particular de discurso sobre lo que ocurre y desencadena la vida en la escuela, que al ser contado evoca y estructura tramas de significados construidos en relación con los otros, así como con otras dimensiones de la vida social regional. Esta característica vinculante de las narrativas devela un sujeto epistemológico que representa al mundo (la región o espacio vivido) como suyo, sus percepciones, conocimientos, sentimientos, emociones, pensamientos, penurias y conflictos, desde dos ámbitos cotidianos, el escolar y el comunitario, que a su vez reciben diversos influjos del contexto global.

Tradicionalmente, las instituciones educativas han fungido como un espacio de *no lugar* (Auge, 2000), al significar poco, casi nada o, de forma extrema, nada en la vida de las personas; por lo que es necesario superar las miradas meritocráticas y de certificación que abundan sobre la institución educativa para preguntarnos: ¿qué representa la escuela para las personas que la habitan?, ¿para los padres/madres de familia y la comunidad?, ¿son lugares de paso, de tránsito forzado e irreflexivo o espacios de encuentro, diálogo y reconstrucción de identidades?, ¿están las aulas, jardines, patios, rincones escolares llenos de recuerdos gratos o rememoran estigmas, huellas de fastidio y discriminación?



Y es que las narrativas sobre la escuela no se limitan a lo que ocurre en su interior, abarcan *imágenes de lo no escolar* (Duschatzky y Sztulwark, 2012) construidas en la localidad, en la casa, con los grupos de amigos, en los espacios de recreación y trabajo, en los hábitos comunitarios, en las labores domésticas, en los diálogos; en sí, en la vida cotidiana regional.

Por ello, las narrativas asumen un carácter pedagógico al colocar en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje las experiencias del mundo regional. Las aulas se convierten así en el espacio de recreación de los aspectos que son significativos en la vida regional los cuales no se reflejan en los planes y programas escolares, ni en los contenidos estandarizados de los libros de texto.

DEL CURRÍCULO TÉCNICO AL CURRÍCULO NARRATIVO REGIONAL

La escuela se ha venido presentando como un espacio fértil para el capital económico y las tendencias neoliberales puestas al servicio de los intereses de unos pocos. Se ha caracterizado por arraigarse, reproducirse, instituirse, legitimarse en la normalidad y en un deber ser incuestionable; en ella se ha implantado un currículo acrítico y desligado de la realidad.

¿Es posible construir una escuela plural con sentido y significado en contexto?, ¿una escuela comprometida, crítica y cercana a los actores escolares? Para responder de manera afirmativa a esto se propone recuperar las experiencias de vida narradas por los actores regionales, solo a partir de ellas se pueden reconocer las posibilidades que tiene la escuela para asumir un papel reivindicativo y transformador. Para ello es necesario transformar los currículos escolares, colocar las necesidades y aspiraciones de los actores escolares en el centro del proceso-enseñanza aprendizaje y recuperar los significados que dan sentido a sus acciones en una región determinada, escuchar y reescribir en las aulas los relatos que asumen un sentido colectivo, benéfico, útil, científico, sensitivo-sensorial, artístico, progresista, democrático, histórico, cultural, político y humano.



Currículo narrativo regional

Si entendemos a la escuela como un espacio ubicado regionalmente, podemos distinguir diversas situaciones, relaciones e influencias de carácter práctico, normativo y reflexivo (van Manen, 1998; Díaz Barriga, 2006) en las que se involucran los actores sociales que la habitan (estudiantes, docentes, padres/madres de familia y habitantes de la región); las particularidades que entraña la vida en una región determinada pueden ser recuperadas, a través de las narrativas, con un sentido pedagógico sensible al contexto y transformador. Estamos hablando de la construcción de un currículo narrativo que, aludiendo al *poder regulador del currículo* (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003; Gimeno Sacristán, 2010) se proponga superar las preocupaciones técnicas y especializadas que llevan a ver los contenidos escolares prescritos como certeros, acabados e incuestionables para acercarlos al contexto real; que trascienda las teorías que no corresponden a las características *in situ* y que permita imaginar y poner en práctica nuevas formas de responder al mundo, a las concepciones que los actores escolares tienen de sí mismos y de los otros con los que se relacionan en su actuar cotidiano.

Un currículo narrativo regional lleva a replantearnos la visión que tenemos de la escuela y de sus fines, del conocimiento y del aprendizaje escolar; a cuestionar ¿qué se aprende en la escuela y para qué sirve?, así como a reflexionar acerca de las posibilidades que existen de construir espacios educativos que deconstruyan el pensamiento colonial, universal y moderno que oculta, invisibiliza y silencia otras epistemes regionales (Walsh, 2005), y a buscar las maneras de desentrañar las dimensiones de lo humano, lo político, lo ético y lo científico, con miras a la construcción de EES.

En este sentido el carácter verosímil de un currículo narrativo (Connelly y Clandinin, 1988; McEwan y Egan, 1998; Huber, Murphy y Clandinin, 2011; Conle, en Rivas, Leite y Prados, 2014) emerge como una propuesta con alto valor pedagógico y con sentido socialmente significativo que trasciende la subjetividad individual al desencadenar una praxis educativa con sentido social. A partir de las narrativas escolares se puede ordenar un proceso formativo consciente y crítico, apegado al contexto y a las



necesidades de los actores escolares (narradores), quienes buscan dar solución a los problemas comunes y cotidianos que enfrentan mediante aprendizajes que les resultan útiles, que se aplican para la mejora y cambio de las condiciones que viven, que son pertinentes, pero que además, al ser reflexionados de manera colectiva, abordan una dimensión ética que lleva al cuestionamiento de los valores, de la democracia, la justicia y la participación social en la región.

El currículo narrativo regional promueve el desarrollo autónomo, democrático y participativo de los actores en una práctica dialógica y dialéctica en la que, al narrarse, se asumen como personas que saben y conocen, pero también se reconocen susceptibles de aprenderse y resignificarse, a partir de las situaciones presentes. Este ejercicio coadyuva al conocimiento personal práctico en la acción desde la reflexión tanto de forma individual como colectiva.

Reiterando el planteamiento de la región como espacio conectado con un exterior, se entiende que un currículo escolar narrativo se construye en diálogo y conflicto con el contexto global, el cual es enfrentado desde la experiencia, desde lo regional y lo situado, recuperando los saberes que la “ciencia” ha tachado de corrientes, triviales, ordinarios, carentes de importancia y novedad, los cuales son los que marcan y dan sentido a la vida en la región. Hablamos, entonces, de un currículo escolar que recupera lo personal de cada sujeto (docentes, estudiantes, padres/madres de familia y habitantes locales), para reconstruirse colectivamente (Connelly y Clandinin, 1988; Schön, 1998) mediante el diálogo y la confrontación con otros saberes (propios de la región o externos a ella). Así, entendemos al currículo escolar como no estático, sino dinámico, reconfigurado y resignificado mediante la inclusión de saberes propios y externos a la región, específico y en permanente reconstrucción.

El poder del currículo narrativo que se despliega en cada región no puede pensarse con carácter homogéneo y totalizador, sino con carácter inestable producto de las luchas, diálogos y acuerdos establecidos entre las personas que intervienen en la toma de decisiones en distintos niveles. Al plantear la construcción de currículos narrativos regionales es ineludible analizar los

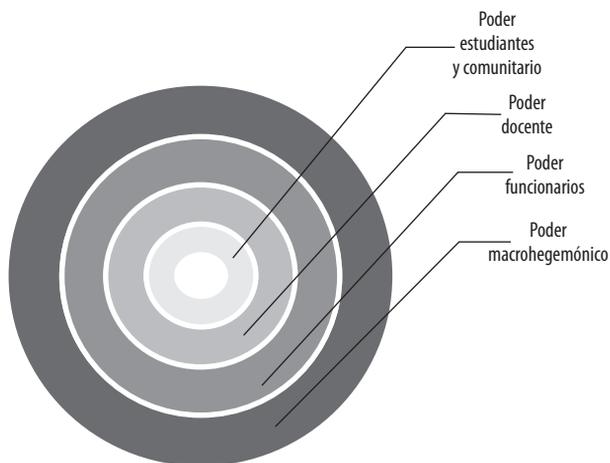


poderes que se presentan en diferentes niveles y la manera en cómo se ejercen; esto es, cómo interactúan y cómo se confrontan los grupos de poder al interior de la región y hacia fuera de esta.

Es posible identificar al menos cuatro niveles en los que fluye este poder (Figura 1): primero, el nivel de exposición del poder hegemónico que se refleja en la política educativa y los planes y programas de estudio (currículo oficial técnico y prescriptivo); segundo, el nivel de participación de los directivos (principalmente supervisor escolar, jefe de sector, y, en algunos casos, del director escolar); tercero, el nivel de poder del docente que ejerce fundamentalmente en el aula al implementar el currículo; el cuarto nivel de poder corresponde a los estudiantes, padres/madres de familia y grupos sociales que se relacionan de manera diversa con cada escuela; estos niveles se armonizan o enfrentan cotidianamente de diferentes maneras imponiendo límites y brindando posibilidades de participación a cada uno de acuerdo con las circunstancias.



FIGURA 1. Relación de poderes en el contexto regional



Fuente: elaboración propia.

En cada región estos límites variarán por lo que, de acuerdo con Foucault (1979: 83), es “necesario saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué instancias, ín-

firmas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones”. La configuración de un currículo regional requiere partir del análisis profundo del poder en sus diferentes niveles y fluctuaciones, para definir los rumbos del cambio educativo, así como las estrategias de logro en contextos caracterizados por la diversidad, el conflicto y la pluralidad.

Sin una propuesta educativa regional, centrada en los actores escolares (estudiantes, docentes, padres/madres de familia y otros grupos sociales regionales) que toma en cuenta los procesos culturales, sociales, políticos y económicos presentes en su actuar cotidiano, el poder hegemónico o macro poder (expresado en los discursos del primer nivel) obstaculiza, prohíbe e invalida discursos y saberes locales; el poder hegemónico se reproduce, instituye y legitima si no encuentra un frente crítico que lo cuestione e interrogue respecto a sus efectos, lo que exhorta a asumir una posición *micropolítica* (Blase, 2002) regional, orientada al cambio a partir de la escuela; de no hacerlo, se agudiza el rezago educativo.

El currículo narrativo propuesto en este trabajo está destinado a atender los problemas que se viven en la región, con la intención de que responda a las necesidades de los grupos sociales con los que la escuela está en contacto (en primera instancia alumnos, docentes y padres/madres de familia, pero incluyendo a otros que influyen y son influidos por los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares), por lo que se piensa en una escuela abierta a su entorno, que impulsa un trabajo colaborativo, en redes sociales y de comunicación.

La legitimación del conocimiento escolar en una región depende de su incidencia en la mejora de las condiciones de vida de sus habitantes, con miras al sostenimiento de la región. En este sentido, va más allá del conocimiento científico disciplinario y de aquel que se produce alejado de los ámbitos en que se pretende aplicar; se asienta en el reconocimiento y cuestionamiento de los saberes locales y tradicionales que la ciencia ha pretendido desplazar y que, sin embargo, perviven y marcan la existencia de las personas.



Configuración de currículos regionales

Para configurar el currículo narrativo regional proponemos recuperar la expresión de Pinar (2014) *conversación compleja*, en la que intervienen múltiples textos interrelacionados. Estos textos son productores de significados particulares en cada región y se identifican en las narrativas que docentes, estudiantes y padres/madres de familia expresan, atendiendo a los siguientes cuatro ámbitos: el gubernamental, en el que se presenta una política educativa de corte neoliberal; el de la escuela y su consecuente praxis escolar que se mueve entre miradas modernistas y aquellas que procuran una escuela crítica; el de la familia (praxis familiar) en sus representaciones tradicional y emergente; y el de la cultura comunitaria (que atiende a las características regionales).

En el cuadro 1 se presentan estos ámbitos, en relación con los componentes curriculares que entran en juego al momento de su definición

- Las relaciones entre actores;
- las miradas y concepciones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje;
- los contenidos a estudiar y elementos de relevancia;
- la(s) metodología(s) en uso;
- los procesos de evaluación, y
- la construcción de contextos o ambientes de aprendizaje.

Tomando como testimonio las EES narradas por los actores escolares de la región Husancha, se presentan a continuación los ámbitos a partir de los cuales se plantea la necesidad de reconfigurar currículos regionales. Antes conviene precisar que la región aludida se ubica en una entidad del sur de México, Chiapas, la cual se caracteriza por una gran diversidad étnica y lingüística, que guarda vestigios del coloniaje sufrido por los pueblos mayas originarios que perviven en este territorio. De acuerdo con datos del INEGI (2011), en esta entidad conviven grupos hablantes de español y de lenguas indígenas; estos últimos representan 25% del total de sus habitantes. Los grupos indígenas más numerosos en Chiapas son los tseltales (que representan 38% de la población indígena estatal) y los tsotsiles (que representan 34%).

EL VALOR PEDAGÓGICO DE LAS NARRATIVAS ESCOLARES...

CUADRO 1. Componentes y ámbitos de configuración del currículo narrativo regional

Componentes del currículo	Ámbitos de configuración curricular					
	Gubernamental (política educativa)	Escolar (praxis escolar)		Familiar (estructura y relaciones familiares)		Regional (sociocultural)
		Moderna	Crítica	Tradicional	Emergente	
Relaciones entre actores	Jerárquicas e individuales	Jerárquicas, individualistas, basadas en el poder. Aislamiento escuela-familia	Horizontales, interculturales, afectivas, vínculo escuela-familia	Jerárquicas, poder ejercido por el padre	Más horizontales, distribución del poder, familias emergentes (padre, madre e hijos) y nuevas familias	Caracterizado por los espacios: social, simbólico y vivido
Enseñanza-aprendizaje	Elementos rectores de conocimiento los libros de texto y currículo oficial	Procesos basados en la memorización de conceptos del libro de texto, cuestionarios y currículo oficial. Verdades únicas y determinadas	Relacional, dialógico, dialéctico, pensamiento científico y posibilidades diversas de construcción de aprendizajes, trabajo colaborativo. Características contextuales	Tradicción oral, aprendizajes enseñados de padres/madres a hijos, generalmente por roles de género diferenciados	Dialógico y práctico. Experiencia reflexiva	Dialógico (consejos), experiencial, práctico
Contenidos/elementos de relevancia	Prescriptivos, racionales e instrumentales orientados a la producción económica, mundo laboral y mercado	Contenidos conceptuales que deben ser aprendidos y reproducidos por los estudiantes	Relevancia social del aprendizaje a partir de las características regionales. Atiende problemáticas regionales	Escuela medio de superación personal y económica. Aprendizajes útiles	Transformación social, superación personal y económica	Permanecen y reproducen los conocimientos útiles y relevantes
Metodología	Técnica, positivista, homogénea para todos los contextos. Aislada del contexto	Prescriptiva, técnica, estandarizada, positivista sin considerar las características del contexto	Plurimetodológica, participativa, pensamiento crítico construcción de aprendizajes trasladados a familias y región	Autoritaria y disciplinar, experiencial, participativa, estructura rígida	Participativa, diálogo y práctica	Participativa, acuerdos internos en asamblea, diálogo, práctica
Evaluación	Basada en pruebas de opción múltiple estandarizadas para su certificación y meritocracia	Aplicación de prueba escrita bimestral que evalúa conocimientos memorísticos y enciclopédicos	Evalúa procesos a través de la reflexión para reorientar sus posibilidades de diseño, intervención, aprendizaje y cambio. Trabajo con proyectos y pruebas escritas	Cumplimiento de reglas, normas y roles de acuerdo con las percepciones familiares	Diálogo (consejos), perfeccionamiento de la práctica	Verificación de acuerdos, práctica, experiencia
Contextos/ambientes	Salón de clases	Salón de clases	Salones de clases, espacios escolares, hogares de estudiantes, espacios públicos comunitarios	Escuela, hogar, campo de cultivo, comunidad	Escuela, hogar, cultivos, comunidad	Escuela, hogar, cultivos, comunidad, ciudad

Fuente: Elaboración propia



Las localidades en las que se ubican las escuelas consideradas en la investigación pertenecen a los municipios chiapanecos de Chanal (cuya población indígena representa 90% del total), Huixtán (con 87% de población indígena) y San Cristóbal de Las Casas, centro económico administrativo de la macro región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, en la que la población indígena representa 33% (Gobierno del Estado de Chiapas, 2014). La denominación de la microrregión investigada, Husancha, se realizó con fines analíticos combinando las primeras letras de los tres municipios que se intersectan en ella (Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal). Las localidades de Husancha presentan índices bajos de desarrollo humano, por lo que se consideran marginadas y vulnerables social y económicamente y en ellas interactúan cotidianamente tseltales, tsotsiles y mestizos.

Esta situación dota a la región de una dinámica intercultural propia que, si bien asume particularidades y especificaciones, no es exclusiva de esta entidad o de otras entidades del país en las que persiste una gran desigualdad socioeconómica producto de una historia marcada por el sometimiento de sus pueblos originarios, primero ante un proyecto colonial instaurado por tres siglos, posteriormente ante un proyecto nacional hegemónico de corte integracionista que ha excluido su cultura y que solo muy recientemente ha sido cuestionado para abrirse al reconocimiento de la diversidad cultural.

Ámbito gubernamental: la crítica a las reformas educativas

Este es el ámbito en el que se hace presente la política educativa que emana de un proyecto de desarrollo nacional que hoy día se asume desde un enfoque neoliberal; se traduce en un conjunto de reformas de las cuales se derivan las líneas de acción y programas educativos.

Las reformas educativas generalmente hablan por los otros y sitúan a los actores escolares regionales como *agentes causales a priori* del cambio educativo esperado (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003). Sin embargo, este cambio está destinado al fracaso, ya que en los documentos oficiales que se derivan de ellas, las transformaciones y el “progreso” son planeados desde un pensamiento técnico-racional occidental, alejado de otras cosmovi-

siones que, como en el caso de la región Husancha, definen el actuar social. De esta forma; promueven un currículo de las *ausencias* (Santos, 2003) que acaba por restringir, incluso eliminar, las posibilidades de pensamiento, expresión de emociones y sentimientos de docentes, estudiantes y habitantes de la comunidad quienes aparecen como sometidos a sistemas concretos de ideas y reglas de razonamiento que se concretan en la *praxis* escolar (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003).

Los docentes tienen mucho que decir sobre las reformas educativas. En sus narrativas se destaca la descontextualización de los contenidos escolares (expresados en los planes, programas, libros de texto, etc.), la lógica económica que prevalece en sus planteamientos y que se traduce en currículos rígidos asentados en relaciones jerárquicas, así como los formatos de evaluación, centrados en la certificación y meritocracia y no en los aprendizajes.

En palabras de los docentes:

Los planes y programas oficiales están muy desfasados, totalmente descabellados, porque no puedes hablar de un plan y programas estandarizados porque las necesidades locales; es más, entre alumno y alumno, no son las mismas necesidades, entre grupo y grupo te encuentras con diferencias... no están cercanos a esta realidad (Moisés, profesor mestizo, Colonia Los Pozos, Huixtán).

No hay congruencia, lo que pasa que, como siempre... nos están mandando programas de estudio completamente de otros países que no funcionan en México, los traen y lo imponen, se lo impone "papá OCDE" [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos], sí... al hacer eso, esas imposiciones, los que salen perjudicados somos alumnos y maestros (...); tenemos que ver la manera de cómo adecuar de acuerdo a las características geográficas y lingüísticas del lugar... (Jacob, Profesor mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Así como se vienen dando las reformas, reforma tras reforma, pero hechas fuera del contexto real que tenemos, siempre se ha visto que no funciona porque, primeramente, no tenemos infraestructura, ni computadoras, a veces ni luz, los alumnos no hablan bien el español... entonces, por eso a veces me pongo descontento, porque esté pasando lo que esté pasando con las reformas, si siendo que habemos maestros que nos interesamos



por la educación, y en las condiciones que está, echamos la manita. Yo, por ejemplo, he ido por todo el estado a dar servicio de electrónica reparando televisiones [del sistema educativo de telesecundaria], y digo que he sacado un buen resultado, he visitado en todos los sectores (Juan Daniel, profesor mestizo, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

En estos fragmentos destaca la necesidad de construir un currículo acorde con las necesidades regionales; necesidad que es atendida por los docentes, en la medida de sus posibilidades, a pesar de las reformas que se imponen y que no impactan en los aprendizajes. En el siguiente fragmento se destaca el conocimiento práctico adquirido como resultado de la experiencia de trabajo en una región que presenta características particulares:

Nadie más que sus habitantes y nosotros sabemos lo que significa trabajar y vivir en estos contextos... que no nos cuenten “cuentos chinos” [expresión para indicar historias fantasiosas] la SEP [Secretaría de Educación Pública] y el gobierno, que ni si quiera han pisado estos lugares... (Juan Daniel, profesor mestizo, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

Lo que se lee en este fragmento es un reclamo del docente para que se tome en cuenta a los actores escolares regionales en la construcción del currículo, reclamo que comparten sus colegas. En los siguientes fragmentos se plantean algunas acciones que podrían ser fortalecidas si desde la región se genera una capacidad organizativa que oriente las demandas hacia la construcción de currículos regionales que partan de la recuperación de estas voces:

Estamos hablando de Chiapas y, sobre todo, estamos hablando de los Altos de Chiapas, donde es muy complejo, muy heterogéneo, la lengua indígena, las costumbres, la pobreza, la desigualdad... aquí tendrían que ser los contenidos, los métodos, las estrategias muy particulares, poniéndolas a la misma forma de vivir de la misma gente, como visión de su misma cultura, que la lengua influye mucho; pero tendría que, o el maestro hace un esfuerzo muy grande por ir adaptando cuestiones curriculares o tendría que particularizarse desde la misma Secretaría de Educación para atender realmente las necesidades, ¿no? [se interroga el profesor] ... nosotros estamos presentando cierta resistencia porque no han sido respuestas reales a lo que realmente necesita la misma comunidad, la escuela, el maestro [se



refiere a la reforma educativa], entonces exigimos que sea algo real (...) estamos de acuerdo en trabajar en cosas reales, queremos algo significativo... (Ignacio, profesor mestizo, San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas).

Lo que vemos en los cursos realmente casi no nos sirve acá, en la escuela, porque se abordan otros temas que no tienen nada que ver con la realidad de las instituciones. A veces platicando con otros compañeros decimos “¿Cómo ves?, ni tiene sentido venir a los cursos –se refiere a los cursos de actualización docente– porque, en vez de que nos ayuden, es todo lo contrario.” No tiene nada, pues, que ver una cosa con la otra. Fuera bueno de que se enfocara totalmente al entorno que se desarrolla en Chiapas (Jorge Luis, profesor mestizo, San Pedro Pedernal, Huixtán).

Ámbito escolar: hacia la construcción de una praxis escolar crítica

Las escuelas se presentan como *sedes*, lugares de co-presencia en los que los actores escolares se encuentran cara a cara para contextualizar su actuar en relación con aquello que los conecta con el exterior (Giddens, 2011). En este espacio de actuación afloran percepciones, interpretaciones y representaciones de lo vivido, lo conocido y lo experimentado en lo que Pérez Gómez (2004) califica como un cruce de culturas que involucra lo cultural, lo social, lo institucional, lo experiencial y lo académico.

En este ámbito encontramos dos modelos educativos predominantes que se corresponden con dos proyectos de desarrollo de la sociedad: el modernizador y el posmoderno. La escuela moderna asienta sus raíces entre los siglos XV y XVI; se erige dominante en el siglo XIX con la emergencia del Estado-nación y su pretensión de integrar identidad, territorio y gobierno como entidades únicas que dotan de unidad a las prácticas socioculturales; y se vincula, a principios del siglo XX, con el modo de producción industrial instaurado por Henry Ford (Torres Santomé, 2011).

La escuela moderna se sustenta en lo que Freire (1974) denominó *educación bancaria*, en la cual se prioriza la memorización y repetición fiel de contenidos escolares, se sostiene en relaciones de poder rígidas y jerárquicas, la información que se transmite es considerada verdad absoluta y única. Esta escuela, que acompaña



la instauración del proyecto modernizador de la sociedad ha llegado a constituirse en un espacio acrítico y anacrónico, saturado por contenidos que resultan obsoletos o inútiles al querer aplicarse en realidades que escapan a su lógica de funcionamiento.

Durante la segunda mitad del siglo XX, conforme el proyecto modernizador de la sociedad comenzaba a ser cuestionado e iba dando muestra de sus debilidades para comprender una sociedad diversa y compleja (Morin, 2007), emergieron propuestas para la construcción de un modelo educativo crítico, asentado en la diversidad (por lo que sería más conveniente hablar de modelos en plural), en el cual se presentan relaciones horizontales, interculturales, afectivas; vinculado con las familias y las comunidades. En este modelo educativo se considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como diverso, relacional, dialógico, dialéctico, socio-crítico y promotor de EES que responden a estrategias didácticas pluri-metodológicas y a procesos de evaluación holísticos, reflexivos, de intervención y propuesta. Una escuela posmoderna reclama una *praxis* con sentido y significado para las personas en su contexto.

Hoy día, la escuela se presenta en un mundo diverso, con identidades múltiples y necesidades regionales específicas, en el que convergen/divergen actores individuales y colectivos culturalmente diversos. Este escenario escapa a la visión hegemónica y universal eurocéntrica de los patrones modernistas. ¿Cuáles son las narrativas que dan cuenta de esta escuela?, ¿qué significado tiene para los habitantes de cada región? Los siguientes fragmentos extraídos de las narrativas escritas por los estudiantes de telesecundarias de la región Husancha nos muestran la posibilidad de una escuela y aprendizajes significativos susceptibles de ser aplicados en su entorno:

Esto nos ayuda a sugerir a la comunidad de cómo preparar alimentos (...), esto de la conservación de los alimentos me sirvió mucho para mi personalidad. Y mi familia e inclusive para mi comunidad, gracias a los maestros aprendí a preparar y conservar todo tipo de alimentos que es útil para mi familia y personas de mi comunidad donde vivo (Teresa Isabel Pérez Sántiz, estudiante tsotsil/mestiza, Ranchería Buenavista San Cristóbal de Las Casas).



Sobre este valor que aprendí [se refiere a la justicia en la escuela] lo apliqué en mi hogar, explicándoles a mis padres y hermanos, ellos comprendieron mi mensaje y nos pusimos de acuerdo para ejercer nuestros derechos y aplicar nuestras obligaciones [se refiere a roles y tareas domésticas y del hogar] (Juan Carlos Tovilla López, estudiante mestizo, Ranchería Buenavista San Cristóbal de Las Casas).

Y ese tema [estudiado en la telesecundaria] me ayudó a reconocer el gran error que estaba cometiendo del desprecio que le hacíamos a esa compañera, en aquel entonces yo me propuse llevarme bien con todos mis compañeros y no despreciar a nadie (Reyna Emilia Huet Gómez, estudiante tsotsil/mestiza, Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán).

Una prima me dijo que la agarrara a golpes y amenazarla para dejar de ser criticando como yo era, pero en la clase de formación cívica y ética había aprendido que a golpes no se arregla nada, sino que podría empeorar la situación, así que esa opción la descarté y con base a lo que me dijo mi prima, me propuse dialogar con mi compañera para resolver un poco la situación, pero nada de eso sirvió porque ella no quería escucharme... (Luz María Huacax Martínez, estudiante tsotsil/mestiza, Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán).



Estos cuatro fragmentos extraídos de las narrativas sobre EES escritas por estudiantes de la región Husancha dan cuenta de una educación con sentido social; conservar alimentos, interiorizar valores, cambiar actitudes, enfrentar los conflictos y discutir sobre los límites y posibilidades de los cambios en la vida práctica, más allá de los aprendizajes memorísticos, es lo que hace que la escuela sea relevante. Esto es lo que aparece como significativo para ser abordado en las aulas. Los docentes de la región son conscientes de ello y también lo expresan con sus propias palabras:

La escuela debe ser formadora, ¿si?, aquí formadora, debe ser formadora de ideas, generar que el muchacho prosiga estudiando, ¿si?, y otra tratarle de enseñarle algo, un oficio para que se pueda defender... otro de sus papeles, la integración familiar, porque aquí lo que tratamos es de que los padres se estimen con sus familias, a veces les hemos dado curso, los sentamos a platicar que vengan con sus esposas y tratamos de que le dé un beso

a su esposa, para que sientan el amor y el afecto... eso motiva... (Gerardín, profesor mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Hay que hacer un montón de adecuaciones, tenemos que hacer un montón de cambios y a veces olvidarnos de lo que está en los libros (...) a mí no me interesa terminar el libro y si por eso me van a castigar, que me castiguen, pero yo no me siento contento al decir terminé todo el libro, sí, ¿pero qué aprendieron tus alumnos? (...) trato de hacerlo de otra manera [trabajo en grupo de discusión] (José Antonio, profesor mestizo, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

Pero en las escuelas también se reproducen prácticas acordes con el modelo tradicional (escuela moderna). Los siguientes testimonios de estudiantes de la región Husancha que narran el actuar de sus maestros son una muestra de esto:

Hace como dos o tres años hubo un maistro que puro copiar el limpro [libro] era la clase, solo ese era, ya hasta nos dolía nuestra mano tanto escribir, solo en el silla [sentados] y nos regañaba (Rosa Guzmán Entzin, estudiante tsotsil, Lázaro Cárdenas -Chilil- Huixtán).

Era muy aburrida, se sentaba y dea'i se iba (Elena López Suárez, estudiante mestiza, Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas).

Daba miedo el maestra porque solo decía "van hacer puro examen y tarea", solo nos íbamos a sentar y calificar, veces nos sentaba en listos, atrasados y medios, decía... (Juana Méndez Pale, estudiante tseltal, Carmen Yalchuch, Huixtán).

¿Cómo transformar estas prácticas? Es imperativa la participación de todos los involucrados para pensar en la construcción de un currículo regional que tome como punto de partida lo que dicen los actores escolares; este sería el primer paso. Para cerrar este ámbito nos parece importante traer algunas voces de los padres/madres de familia, quienes también son actores escolares fundamentales en la construcción del currículo propuesto:

Hacen sus pinturitas, sus cuadros, sus figuritas, les gusta hacerlo, y también hay veces que lo venden con sus amigos, lo salen a vender o vienen

aquí y les piden (...) mi muchacho hizo varias cosas y gana su dinero, pobrecito mi muchacho, lo ayudo, pero quiere otras sus cositas y así va ganando su dinerito... (Marcelino, padre de familia tseltal, Colonia Siberia, Chanal).

Hora nuestros hijos tienen otro pensamiento (...) antes no era así, antes cuando no hay secundaria [telesecundaria] solamente termina su primaria sexto grado ya se va... a buscar trabajo y ya pasó dos años, tres años, ya buscó su mujer [se casó] y así quedó (Miguel, padre de familia tsotsil/tseltal, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

Pero los padres/madres de familia también tienen qué decir con respecto del tipo de escuela y de docente que quieren:

En una ocasión yo era el agente de aquí, se vino a quejar uno de comité que había ido allá [a la escuela] y lo había maltratado; ahí jui yo hablar con este profe, le dije que estaba mal lo que estaba haciendo, porque ya echar, pue, mentada de madres [en México, injuria u ofensa dirigida a una persona con insultos]... es profe, pue le dije ... “sosté profe, ¡iday!... esas cosas ya no estasté enseñándole los alumnos, a los niños ¿vasté a venir a maltratar aquí el comité o qué?, ¿lo sacamos?”; no dijo nada, porque creo sabía que yo era autoridad (Ignacio, padre de familia mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Con la maestra güera [en México otra expresión para aludir a una persona rubia] la verdad estábamos en desacuerdo porque faltaba mucho y faltaba mucho [a clases] pues y los niños están perdiendo tiempo, allá no estaba la maestra, siempre nos engañaba, pura mentira era, peliaba con nosotros “si sosté maestra”, pues, le decíamos (Octaviano, padre de familia mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Hace como seis años así llegaban dos maestros en la primaria... bolo [en Chiapas para referirse a una persona en estado de ebriedad]; si lo metieron al bote [expresión coloquial para referirse a la cárcel, en este caso, a la cárcel comunitaria] (...); si reunimos todos los padres de familia, echamos al bote ya al otro día cuando se pasó el pox [en tsotsil o tseltal bebida alcohólica, aguardiente casero], ya entonces lo dijimos que ya no, ya no permitimos [le prohibieron la entrada a la escuela]... levantaron un acta y

fueron a dejar el supervisor hasta allá, en San Cristóbal, entonces, así que no queremos los maestro (Miguel, padre de familia tsotsil/tseltal, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

En estos testimonios se descubren los puntos de vista que los tres padres de familia mantienen sobre el actuar considerado como “inadecuado” de parte de algunos de los docentes; otros testimonios, como los que se ofrecen a continuación, evidencian lo que significa una acción coordinada entre escuela-familia:

La escuela ayuda que en la comunidad haigan acuerdos para poder salir adelante, por ejemplo, que para algún buen trabajo que la gente esté de acuerdo que todos estén de acuerdo, que participen y todo para que así tengamos avances (Margarita, madre de familia tsotsil/mestiza, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Gracias a Dios que nos enseñó cómo trabajar [gratitud a la escuela] y, la verdad, nosotros no sabemos trabajar [anteriormente no cultivaban]; ahora, gracias a Dios, aunque no ta grande, pero tenemos mata de verdura, mata de cebolla, mata de calabacita (Flor, madre de familia tseltal, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).



Ámbito familiar: modificaciones en las familias

La construcción de currículos regionales narrativos reconoce la importancia que tiene el ámbito familiar para situar y comprender quiénes son los estudiantes, aquellos a quienes queremos educar en las escuelas. La institución familiar asume diversas estructuras y funciones en cada región. En los extremos encontramos una familia tradicional y una familia emergente; entre estos extremos, de acuerdo con las condiciones de cada región, se presenta una multiplicidad de posibilidades.

Una familia tradicional se caracteriza por relaciones de tipo patriarcal y roles de género que limitan a las mujeres al ámbito doméstico; esto se relaciona con ideologías religiosas que refuerzan relaciones jerárquicas y autoritarias en las que prevalece la figura paterna como el jefe de familia. Las estructuras familiares emergentes trasgreden los roles de género tradicionales y mues-

tran estructuras familiares en las que se desdibuja la figura del hombre-jefe de familia, se recrean nuevas relaciones entre sus miembros y aparecen nuevas formas novedosas de distribución del poder. ¿Cómo actúa la escuela ante las transformaciones familiares? Podríamos responder que, en términos generales el cambio de contenidos curriculares ha sido lento en este sentido y a veces imperceptible. Pero más allá de esto, aparece un desinterés por entender cómo son las familias de los estudiantes que acuden diariamente a las aulas, pretendiendo que esto no es importante y que los padres/madres deben actuar bajo un pretendido modelo familiar “ideal” en el que ambos y de manera coordinada disponen de las capacidades, tiempos y recursos necesarios para responder a lo que la escuela espera de ellos.

En Husancha los roles de género tradicionales que limitaban la participación de las mujeres en asuntos de la vida pública comienzan a ser cuestionados, tal como lo muestran los siguientes testimonios:

Denantes ja' nax winiketik [en tselal solo hombres] van ta [indica dirección en esta expresión en tselal, a] escuela ta junta, ta asamblea, pero hora ya hay antsetik [mujeres] también porque quiere hablar, quiere decir su pensamiento, quiere apriender más del escuela (...) poco poco... veces el hombres no quiere porque dicen que el mujer no vale, pero sí vale, vale... y queremos que haiga señoras el escuela... (Flor, madre de familia tselal, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

Decían mis papás que nosotros de mujeres que no nos mandaban estudiar hasta allá porque somos mujeres, en cambio los hombres que sí, porque son hombres, no les hacían nada porque era puro monte pue para ir al ejido (...) eso era denantes, pero hora también hay algunos papás que no quieren mandar sus jijas [hijas] porque dicen que la mujer es para la casa, pero ya va cambiando porque los maestros hablan que todos tienen el derecho del estudio, sea hombre, sea mujer... (Margarita, madre de familia tsotsil/mestiza, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

En esta transición la escuela tiene mucho que aportar, tematizando las relaciones de género y provocando su replanteamiento a partir de las experiencias narradas y compartidas en las aulas;



también la escuela debería estar atenta a las condiciones que marcan la vida de los estudiantes en sus familias; saber cuáles son sus tareas domésticas:

Me fui a cargar leña con mi mamá y agüelita, cuando llegué con leña y me fui a cargar mi agua porque no tengo agua en el casa y me gusta cuidar mi ganado o mi borrego y me gusta cortar leña, me gusta barrer en mi casa, en mi salón (Olga Guzmán López, estudiante tseltal, Siberia, Chanal).

Lo que estudiantes y sus familias esperan de la escuela:

Me gusta estudiar y me dijo mi papá que es bueno que nos estudiamos, tengo que echar ganas por que ya me di cuenta que es muy difícil cómo trabajan nuestros papás y mamás porque es muy triste y hay sufrimiento por dinero (...). Ya tenemos libros, cuadernos, lápiz, reglas, gratis, hay muchas cosas; pero si no queremos echar ganas, aunque sea gratis, pero yo me voy a echar ganas donde puedo porque yo me gusta echar ganas... (Josefina Gómez López, estudiante tseltal, Siberia, Chanal).

O cómo lo que se aprende en la escuela puede transformar ciertas prácticas familiares cotidianas para contribuir a la mejora de sus condiciones de vida y salud:

Antes tomaba yo diario una coca [bebida embotellada gaseosa], diario, diario... mis hijos iban comprar, pero un día me dijeron todos “papá te va dar azúcar [diabetes] si seguís tomando puro coca, así lo estudiamos en el tele [se refiere a la escuela telesecundaria]”, me aconsejaron, pue, y lo fui dejando, mejor toma tu pozolito [bebida regional en Chiapas, en este contexto hecha con maíz] (...) hay mucho azúcar [diabetes] aquí, ¿cómo viene, pue, esa enfermedad?, tomando el represco [refresco] mucho (...) tomen mucha agua, entonces, horita hay mucho problema ese enfermedad varios... (Antelmo, padre de familia tseltal, Colonia Siberia, Chanal).

Mi esposo, gracias a Dios, pue él no fuma pero su papá sí fuma, (...) con las pláticas con su nieto está haciendo el intento de dejarlo más distanciado el cigarro pero tal vez a uno al día o ya sería más distanciado los cigarros que fuma porque hay veces que fumaba de una a dos cajas diarios pue, pero casi diarios pue, pero horita casi más distanciado fuma ya de

vez en cuando ya no muy seguido ya... (Margarita, madre de familia mestiza, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Ámbito regional: entre las tradiciones locales y los cambios globales

Este ámbito se refiere a las características particulares que constituyen la región como resultado de un proceso sociohistórico, con una historia y cultura particular que se reconstruye en la relación tensa entre fuerzas comunitarias y fuerzas globalizadoras, tensión que marca también el re-aprendizaje y re-significación de los conocimientos que se consideran como útiles y relevantes. Incluye las formas legítimas de participación social en los espacios que configuran el espacio de vida cotidiana de las personas que la habitan, así como lo que Le Breton denomina la *cultura afectiva*, la cual se expresa en las maneras de trato, de sentir, de hacer y ser hacia los otros, que “forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto” (2013: 70-71) y que encuentra explicación solo a partir del entendimiento de los significados construidos regionalmente.

En las narrativas de los actores escolares se descubren las formas de vida que caracterizan a la región, formas de vida que poco se abordan en los currículos escolares y que un currículo narrativo podría tomar como objeto de reflexión. En Husancha descubrimos una región marcada por la diversidad cultural y lingüística en la que los conflictos sociales se dirimen tomando en cuenta las costumbres y las formas tradicionales de organización:

Aquí, en estas comunidades, hay de mucha gente. Gente que sabe el castilla [para referirse al castellano], otros saben el tsotsil, otros el tseltal... Pero somos chiltak [compañero en tseltal/tsotsil, en este caso para expresar que estos grupos proceden de pueblos originarios], otros también lo hay kaxlanes [mestizos]; veces, no hay problema, veces, hay problema por tierras, por partido político, por religión, porque no hay más trabajo, porque no hay acuerdo, porque solo quiere mandar, porque es jaragán [hara-gán] y no quiere trabajar, puro pox [alcohol para beber en tsotsil/tseltal], porque es malo con los indígenas... (Pedro, habitante tsotsil/tseltal, Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán).



Por estas comunidades y rancherías se hablan varios idiomas. Nosotros aquí, en la casa, hablamos español nada más, nuestros antepasados eran de España, nos han dicho y vinieron aquí a comprar ranchos, pero hay más indígenas que así como nosotros... Yo sé hablar también tseltal y tsotsil y hablo y me entiendo con los indígenas de por aquí (...) nos llevamos bien, pero a veces no nos gusta su forma de pensar y de hacer las cosas... (Luis, habitante mestizo, Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán).

Nosotros nos gusta hablar mucho el tsotsil, sabemos también un poquito el español, otros no saben nada el castilla [se refiere al castellano], otros saben más porque aprendieron en el escuela o en el trabajo, se van lejos pue unos... aquí hay mucho el costumbre [costumbre], el cargo [organización social en las comunidades por usos y costumbres para asignar puestos y responsabilidades comunitarias], vamos a celebrar el día de muertos, fiesta del virgen, juego de basketball [baloncesto] (...) somos campesinos pue, trabajamos duro en el sol... (Juan, padre de familia tsotsil, San Gregorio de Las Casas, Huixtán).

Una región en la que el trabajo agrícola de subsistencia sigue siendo la base de su economía, en la que predomina la escasez y los habitantes se ven impelidos a migrar en busca de ingresos económicos:

Nuestras tierras ya no alimentan la milpa, ya no se cosecha mucho maíz, se escasa mucho cualquier tipo de lo que es maíz, frijol... ya el tiempo ya es diferente pue ya no... Aquí andamos jodidos los pobres, sin dinero, andan, pues, los que toman [adicción al alcoholismo]... Muchos se van a trabajar lejos, fuera, por la economía, hay veces no hay maíz, no hay alguna cosita para comprar y se van mejor a buscar fuera... (Florencio, habitante tseltal, Colonia Siberia, Chanal).

En la que se aprecian ciertas tradiciones y, sobre todo, el hecho de que los docentes se involucren en ellas:

Allí encontramos a los padres de familia que son muy unidos, entonces, cuando nos vieron, ellos nos dijeron “maestro son los primeros maestros que vienen a un velorio y que nos estén apoyando acá”, eso también hace que el maestro se relacione con la comunidad y que se preocupe de lo que



le pasa (...) Un apoyo que es muy fuerte es cuando se enferman a veces en la noche y cuando tenemos ahí el carro entonces, ¿qué hacemos?... nos llegan a hablar que el familiar está enfermo y no nos importa, la hora que sea, como se los hemos dicho, en las reuniones que tenemos de padres de familia, que si alguien se enferma y es difícil salir, pues, hay'ta el carro, le ponemos gasolina y vamos hasta San Cristóbal (Gerardín, profesor mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Una región en la que se establecen relaciones solidarias para enfrentar la precariedad económica y se reclama la participación de todos para encontrar solución a los problemas que enfrentan:

Lo que tiene aquí es de que son muy unidos ... platicando con el agente me decía, "pero también yo he visto, que ellos hacen un fondo [a manera de caja de ahorro] para cualquier familia que esté pasando alguna necesidad... ", decían ellos "bueno si alguien está pasando por una necesidad, nosotros llegamos y lo apoyamos, si alguien se le muere un pariente, un familiar, nosotros llegamos lo apoyamos y le damos el dinero, lo apoyamos, le damos lo que se tenga", dice de fondo, o sea, ellos siempre hacen sus cooperaciones para tenerlo ahí, para ayudar, pero no solo la ayuda es económica, también moral... una ayuda humana (Gerardín, profesor mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).



Don Octaviano nos comenta de un suceso ocurrido años atrás del cual derivó una manera de apoyo a las familias: ... no recuerdo en qué año fue que mataron mi agüelito, y en ese año fue el acuerdo de la comunidad, que cada cuando fallece un persona, se aporta un dinero para apoyo de la familia y también todos ayudamos a la familia en todo lo que se pueda (Octaviano, padre de familia mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

Por ejemplo, si se da usted cuenta de la situación que tenemos aquí, en nuestra calle [señala brecha y terreno abrupto], que a veces solicitan ayuda, solicitan apoyo, pero a veces las personas no da... no, este, no opinan, no ayudan a opinar y entonces, si nada más dejan a una persona que pueda hablar, pues, no le hacen caso; es que todo necesitan, ahora sí que levantar la voz y dar su opinión... (Marcelino, padre de familia mestizo, Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas).

¿Qué aprendizajes promueve la escuela para comprender los significados culturales regionales y para propiciar acciones orientadas con un sentido de transformación social? Muy pocos o nulos, si se limita a reproducir un currículo oficial estandarizado cuyos contenidos se alejan del espacio vivido de sus estudiantes.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este artículo nos propusimos resaltar el valor pedagógico que tienen las narrativas para constituirse en el punto de partida de la configuración de currículos regionales. A lo largo de la exposición subyace el siguiente cuestionamiento: ¿Qué relación tiene lo que ocurre en el contexto comunitario-regional con los contenidos que se enseñan en la escuela? Las experiencias narradas por docentes, estudiantes, padres/madres de familia y habitantes de las comunidades que integran una región particular (Husancha) nos sirven de pretexto para responder este cuestionamiento de la siguiente manera: el currículo estandarizado que se ha configurado como resultado de la imposición de un proyecto modernizador que busca homogeneizar y reproducir contenidos escolares, ha alejado a la escuela de los contextos concretos en los que se asienta y ha generado una escuela cada vez más irrelevante, confusa, que reproduce y legitima relaciones de poder establecidas impidiendo la transformación y el cambio social. El reconocimiento de una sociedad diversa culturalmente y desigual socialmente nos lleva a proponer la reconfiguración del currículo escolar atendiendo realidades regionales.

La configuración de currículos narrativos regionales se inicia a partir de las narrativas de los actores escolares en contexto; en ellas se hacen evidentes sus preocupaciones, expectativas y afectos. Este punto de partida desplaza radicalmente la manera moderna, conservadora y tradicional de entender el diseño curricular, la escuela, los planes y programas de estudios y la educación en general. Las experiencias de vida narradas por los actores escolares contribuyen a fortalecer la comprensión, interpretación y reflexión respecto a cuestiones y problemáticas en el contexto de acción de la escuela.



En un currículo como el que se propone, se comprometen los procesos de enseñanza-aprendizaje no solamente en el salón de clases, sino en otros espacios dentro de la escuela (en otras aulas, en sus pasillos, por ejemplo) y también en su exterior, mediante el establecimiento de nexos con las familias de los estudiantes, con otras familias, actuando en espacios públicos comunitarios; de esta manera los diferentes actores comparten, recrean y resignifican diversas experiencias de aprendizaje movilizándolas en diferentes espacios, deconstruyendo, con ello, el discurso dominante que privilegia una escuela acrítica.

Una educación que no se limite a reproducir contenidos desde una racionalidad técnica, modernista y neoliberal debe llevar a los actores escolares a interpretar, comprender, dialogar y actuar para construir EES. Mientras esta tarea sea emprendida solo por alguno(s) docente(s) de manera aislada, el cambio escolar, en el caso que logre presentarse, será limitado, acotado a experiencias aisladas y personales, por lo que es urgente potencializar acciones de colaboración en cada región para construir currículos regionales que tomen como punta de lanza las narrativas escolares.

De la interpretación que los actores escolares realicen sobre las narrativas escolares emergerán los ejes contestatarios, rebeldes y esperanzadores que cuestionen de manera profunda y permanente la ideología y filosofía presente tanto en las políticas educativas hegemónicas neoliberales, como en el actuar y proceder irreflexivo de algunos actores implicados en los procesos escolares, para dar paso a la construcción de proyectos pedagógicos críticos, que doten de sentido transformador a la escuela.

Consideramos que a través de las relaciones interpersonales se crean y configuran significados y sentidos del actuar social. El cambio educativo, las posibilidades de innovación escolar, así como la emergencia de un posicionamiento crítico en torno a la escuela es posible solo si esta deja de ser un “no lugar” (Auge, 2000), un espacio anónimo, no participativo al que todos acuden pero nadie protagoniza, o en el que solo los administradores escolares toman las decisiones.

En las narrativas de los actores escolares que habitan la región Husancha se descubren visos de una escuela crítica, reflexiva, comprometida, consciente y cercana a los actores sociales, que



puede posibilitar la configuración de una política identitaria regional de la diferencia, como una forma de intervención colectiva para la transformación con sentido social de la realidad. Vista así, la escuela representa un eje importante respecto a la cual gira una colectividad de intereses y se convierte en factor esencial para detonar procesos de cambio social regional. Estas posibilidades se pueden acentuar a través de la construcción de un currículo narrativo regional, que considere las experiencias y la sinergia de sus estudiantes, docentes, padres/madres de familia y miembros de la comunidad, quienes son reconocidos como actores colectivos, en un espacio en el que interactúan, conviven, se conflictúa, se relacionan y negocian.

El planteamiento de configuración de currículos escolares regionales busca atender las problemáticas, situaciones, vacíos y anhelos manifestados por los actores escolares; este currículo se consolida a través del establecimiento de un *sistema político de relaciones* (Rivas, 2013) que crea diferentes vínculos narrativos de comprensión, interpretación y posibilidades de transformación; aborda de forma dialógica y dialéctica la tensión entre los ámbitos de lo local y lo global, reivindicando las características regionales; procura el pensamiento crítico-reflexivo cuestionando el *statu quo* y aspira al enaltecimiento humano a través del desarrollo pleno de sus *cualidades humanas* y competencias tales como la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos, vivir y actuar con autonomía (Pérez Gómez, 2012); propone ambientes y contextos de aprendizaje desafiantes que coadyuvan al logro de lo anterior; es flexible, dinámico, plural y se establece en procesos de co-construcción colectiva en los que se construye, deconstruye, reconstruye, re-significa la realidad social y promueve múltiples experiencias de aprendizaje a través de una rica y variada metodología plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auge, M. *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Ayala Carabajo, R. "La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación

- educativa. Posibilidades y primeras experiencias”, en *Revista de investigación educativa* (2), 2008, pp. 409-430.
- Berger**, P. L., y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Blase**, J. “Las micropolíticas del cambio educativo”, en *Revista de currículum y formación del profesorado* (6), 2002, pp. 1-15. Disponible en de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bourdieu**, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2007.
- Chatman**, S. “Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film”, en *Ithaca*, NY, Cornell University Press, 1978.
- Clandinin**, J. D., et al. *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, California, Sage publications, 2007.
- Colom**, A. *La (de)construcción del pensamiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Connelly**, M., y Clandinin, J. *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of experience*, New York, Teachers college press, 1988.
- Díaz Barriga Arceo**, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2006.
- Duschatzky**, S., y Sztulwark, D. *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- Espinosa Torres**, I. de J. *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*, Tesis doctoral en Estudios Regionales y en Educación y Comunicación Social publicada), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Málaga, 2015.
- Egan**, K. “Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias”, en McEwan, H., y Egan, K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998, pp. 169-180.
- Foucault**, M. *Microfísica del poder*, Madrid, Edissa, 1979.
- Freire**, P. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1974.
- Giddens**, A. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 2011.
- Gimeno Sacristán**, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, Madrid, Morata, 2010.
- Gobierno** del Estado de Chiapas. Instrumentos normativos para la formulación del anteproyecto de presupuesto de egre-

- sos. Capítulo XXIII. Estadística de Población, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Gobierno del Estado de Chiapas, 2014.
- Guba**, Egon G. e Yvonna S. Lincoln “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”, en Denzin y Lincoln (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, volumen II, Barcelona, Gedisa, 2012, pp. 38-78.
- Huber**, J., Murphy, M. S., y Clandinin, D. J. “Places of curriculum making: narrative inquiries into children’s lives in motion”, en *Advances in research on teaching*, vol. 14, United Kingdom, Emerald, 2011.
- INEGI. *Perspectiva estadística Chiapas, diciembre 2011*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011.
- Jonasse**, D., y Land, S. *Theoretical foundations of learning environments*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 2000.
- Le Breton**, D. “Por una antropología de las emociones”, en *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* (10), 2013, pp. 67-77. Disponible en <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- Lyons**, N., y Kubler LaBoskey, V. *Narrative Inquiry in Practice*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 2002.
- McEwan**, H., y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Morin**, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- Pérez Gómez**, Á. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 2004.
- Pérez Gómez**, Á. I. *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata, 2012.
- Pendlebury**, S. “Razón y relato en la buena práctica docente”, en McEwan, H., y Egan, K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998, pp. 86-107.
- Pinar**, W. F. *La teoría del currículum*, Madrid, Narcea, 2014.
- Popkewitz**, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003.



- Rivas Flores, J. I., y Herrera Pastor, D. (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona, Octaedro, 2010.
- Rivas Flores, J. I. “El ser humano como narración histórica”, en *Panorama Diálogos*, 75-76(3), 2013, pp. 23-28.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A., y Prados Mejías, E. (Eds.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2014.
- Santos, B. d. S. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2003.
- Schön, D. A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.
- Schütz, A. *El problema de la validez social*, Argentina, Amorrortu, 1995.
- Torres Santomé, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.
- Van Manen, M. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós Educador, 1998.
- Van Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.
- Walsh, C. *(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala, 2005.

