



LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN: EL RAPPORT PEDAGÓGICO INTERCULTURAL Y AFECTIVO EN ESCUELAS TELESECUNDARIAS DE CHIAPAS

LETICIA PONS BONALS / IVÁN DE JESÚS ESPINOSA TORRES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

pbonals@hotmail.com

ivandejesuset@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de esta ponencia es destacar la dimensión ética de la educación y la importancia que reviste para desencadenar experiencias escolares significativas. Para ello se refieren resultados parciales obtenidos en la investigación Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA, que se realiza en diez comunidades de Chiapas, México, y actualmente se encuentra en fase de sistematización, categorización y triangulación de la información recabada a través de diversas técnicas (narrativas escolares, entrevistas, grupos de discusión y observaciones).

Siguiendo un enfoque interpretativo y un método narrativo, en la investigación referida se ha encontrado que cuando el rapport pedagógico asume un carácter intercultural y afectivo, los aprendizajes escolares desencadenan procesos críticos de pensamiento que se pueden traducir en acciones orientadas a la transformación de las relaciones y condiciones socioculturales, así como económicas en la comunidad y en la región.

El trabajo se estructura en cuatro partes. Una introducción en la que se precisa el propósito de la investigación así como la perspectiva epistemológica y metodológica en la que se inserta. En la segunda parte se aborda la dimensión ética de la educación, aludiendo al carácter intercultural y afectivo que media la relación entre docentes-estudiantes-comunidad. En la tercera parte se exponen los resultados obtenidos y en las conclusiones se plantea que la colocación de la dimensión ética en el centro del análisis de la pedagogía crítica recativa el potencial emancipador de la escuela en contextos socioculturales interétnicos marcados por la precariedad económica.

Palabras clave: experiencias escolares significativas, ética, educación, interculturalidad, afectividad





INTRODUCCIÓN

Lo que aquí se expone es resultado de la interpretación de experiencias escolares significativas narradas por 90 estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en diez escuelas telesecundarias distribuidas en igual número de comunidades en una región de Chiapas, México, que ocupa parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal, y que ha sido denominada, tomando las letras iniciales de cada uno de éstos, Región HUSANCHA. En los relatos de los estudiantes se identificaron 13 docentes co-partícipes de las experiencias escolares significativas a quienes se entrevistó de manera individual y, posteriormente, se llevó a cabo un grupo de discusión en el que participaron 9 de ellos; para finalizar el trabajo de campo se entrevistaron 7 familias de los estudiantes-narradores.

Una vez sistematizada y categorizada la información recabada a través de diversas técnicas acordes con el método narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bruner, 2012), y ubicados en una tradición de investigación constructivista (Guba y Lincoln, 2012), que otorga voz a los actores escolares, se interpretaron las experiencias escolares significativas en la región, descubriendo que en estas subyace un rapport pedagógico enraizado en la dimensión ética de la educación.

Se considera como experiencia escolar significativa aquella detonada en la escuela, a partir del rapport pedagógico, que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es capaz de trascender las aulas hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de la región.

LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN: INTERCULTURALIDAD Y AFECTIVIDAD

La dimensión ética de la educación nos ubica en el sentido que tienen las acciones educativas, en ¿cuáles son los fines de la educación? Alejados de una lógica instrumentalista la respuesta a esta pregunta nos lleva a afirmar que la educación supone la trans-formación de las personas y





de su entorno aspirando al enaltecimiento de la sociedad, “es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano” (Dávila y Maturana, 2009, p. 147).

De acuerdo con Hernández (2010, p. 216), la educación es “la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales de usos, producción y comportamiento, mediante las cuales los individuos viven en sociedad y son capaces de dar razón del otro y de sí mismos”, pero si nos preguntamos para qué o cuál es la intencionalidad que dirige esta transformación nos ubicamos en el campo de la ética. Esta puede definirse como “la ciencia rectora del fin y de los medios para llevar al hombre a un estado de convivencia ideal”. La definición de lo que puede ser concebido como un estado de convivencia ideal depende del marco histórico cultural en el cual se debaten los valores, principios y pautas de actuación que rigen el actuar social.

En la región investigada, caracterizada por bajos índices de desarrollo humano, integrada por comunidades tseltales y tsotsiles cuyos habitantes conviven cotidianamente entre ellos y con población mestiza asentada permanentemente en la región o que transita diariamente por motivos de trabajo, comercio u otros, las escuelas telesecundarias se convierten en sedes (Giddens, 1995), lugares de encuentro entre personas que se relacionan a partir de marcos culturales diversos para co-construir sentidos y significados que rozan la dimensión ética de la educación: ¿para qué estudiar?, ¿qué se enseña y qué aprende?, ¿cómo se mira a ese otro (estudiantes y docentes)?, ¿cómo relacionarse con ese otro?, ¿cuál es el papel de la escuela y del docente?

Se encontró que las escuelas telesecundarias que han logrado construir experiencias escolares significativas en la región se caracterizan porque en el rapport pedagógico que vincula docentes-estudiantes-comunidad, prevalecen principios y pautas de actuación orientadas hacia la interculturalidad y la afectividad, las cuales se definen a continuación.

INTERCULTURALIDAD

Disposición de los actores escolares (docentes-estudiantes-comunidad) para convivir con diferentes, comprender su cultura, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que sean significativos al contexto.





La interculturalidad se construye en las relaciones cotidianas, al momento en que interactúan personas que poseen universos de significado o marcos de sentido diferenciados. Dietz propone pensar la interculturalidad como

capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes, como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos... (2011, p. 15).

De acuerdo con Samaniego el diálogo intercultural parte de las vivencias y requiere de un posicionamiento ético-actitudinal que ubica a cada persona en su historicidad y contexto, por ello Se vivencia... en el interior de cada sujeto. Esta vivencia estaría determinada por la aceptación no institucionalizada de la valía de los otros, no sólo del respeto por las diferencias, sino de la aceptación de que uno se construye dialógicamente, comunitariamente, visualizando y valorizando las distintas otredades... vivenciando nuestros particulares seres sociales y culturales en relación con otros... (2005, pp. 22).

En la región HUSANCHA, con una historia marcada por el sometimiento de sus pueblos originarios, primero ante un proyecto colonial, posteriormente ante un proyecto nacional hegemónico que ha excluido su cultura y que solo a partir del movimiento armado zapatista de 1994 ha sido cuestionado, la escuela necesita convertirse en un espacio de reflexión y reconstrucción de las relaciones interculturales que atraviesan la vida cotidiana. El siguiente fragmento, tomado de la narrativa de Reyna, estudiante de una telesecundaria de la región da cuenta de esto:

Llegué a mi casa, les conté a mis papás sobre el tema que ya había trabajado de la igualdad de todas las personas y ellos me comentaron que cuando eran niños les insultaban y les decían groserías porque eran indígenas. Y luego me dijeron que estaba bien que aprenda sobre la igualdad para que así pueda ser una persona respetuosa y amable... esta materia provocó cambios en la vida de mi familia porque me dieron el mejor consejo y si no les hubiera contado sobre el tema que había trabajado no hubieran compartido conmigo sobre la discriminación que les hacían sus maestros.





AFECTIVIDAD

Actitud que se expresa en diversas maneras de trato, de sentir, de hacer y ser hacia los otros, asumiendo posiciones que van del compromiso al desacuerdo, de la preocupación a la apatía, de la atención a la desatención hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de las personas con las se convive.

Incluye las manifestaciones corporales, físicas, verbales, emocionales y sentimentales que se presentan dentro y fuera del aula, en el espacio regional, a partir de las cuales se orientan las relaciones entre docentes-estudiantes- comunidad.

Los afectos se manifiestan en emociones y sentimientos, pero también en impulsos y motivaciones; son un aspecto central de la humanidad a tal grado que muchas decisiones diarias se toman a partir de ellos (Damasio, 2014). Las experiencias afectivas tienen un carácter circunstancial, afloran o se reprimen si se consideran aceptables o no en una situación enmarcada en un un contexto específico. Maturana (2001) denomina dominio de acciones a este actuar acorde con las prácticas culturales contextualizadas y lo que pasa en las escuelas de la región HUSANCHA supone la co-construcción de una cultura afectiva establecida

En función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados... Una cultura afectiva [que] está socialmente en marcha [y] forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto. Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etc., implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (Le Breton, 2013, p. 70-71).

Un ejemplo de la importancia que tienen los afectos en la escuela lo tenemos en el siguiente fragmento de la narración de Karina en el que expresa cómo se sintió al ingresar a la telesecundaria:

Cuando pisé por primera vez la escuela telesecundaria, tenía miedo, vergüenza, pensaba yo que todos los alumnos que estaban en la escuela primaria. Caro y Jaque, las tres nos sentíamos incómodas, extrañábamos nuestra anterior escuela, las alumnas de tercero nos miraban con asco como si tuviéramos puesto algo sucio, cuando llegó la hora de clases la profesora nos dio una tarea, pero nosotras no sabíamos nada de nuestra nueva escuela, nos salimos hacer la tarea afuera, pero unas alumnas nos vieron afuera y nos reportaron con la directora, ella nos regañó muy fuerte y nos dijeron que trajéramos una cubeta de agua, hasta pensábamos en no volver a esta escuela, porque decíamos día tras día tenemos miedo (...) nos daba miedo o tal vez vergüenza hablarles a los demás alumnos, ni siquiera salíamos de nuestro salón, pero nuestros profesores nos decían que hay que enfrentar el miedo, que nuestros compañeros también entraron con miedo como nosotras...

Karina permaneció en la escuela pero ¿cuántos docentes están dispuestos a comprender la cultura afectiva de sus estudiantes?





LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS EN LA REGIÓN HUSANCHA

La educación no se limita al currículum formal que pretende reproducirse en las aulas sino que, por encima de todo, involucra valores, principios y pautas de actuación que median las relaciones entre docentes-estudiantes-comunidad, que dotan de sentido a los aprendizajes, los cuales trascienden la escuela para promover cambios en los modos de vivir y convivir en la región.

Cuando el rapport pedagógico que se establece entre docentes-estudiantes-comunidad toma como base la interculturalidad y la afectividad se co-construyen experiencias escolares significativas. Cuando este rapport está ausente pierde sentido lo que ocurre en la escuela, pues el acto educativo se limita a la repetición de contenidos que no trascienden más allá de la obtención de calificaciones. Los aspectos observados en nueve de las diez telesecundarias consideradas en la investigación, se presentan en la tabla 1, en sentido ascendente, de menor a mayor fortaleza del nexo docentes-estudiantes-comunidad.

Tabla 1.		
Escuela Tele-secundaria	Ubicación	Observaciones
1201	Carmen Yalchuch, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tseltales. Conformismo y desatención con las características de los estudiantes. Práctica de curricular orientada a la prescripción, razón instrumental y mundo laboral. Desinterés por la cultura, lengua, historia de la localidad. Poder autoritario en la toma de decisiones. No considera los problemas de la comunidad. Aislamiento escuela-comunidad.
310	Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tsotsiles. Desatención, desinterés y cierta apatía por el trabajo con estudiantes indígenas. Racionalidad técnica, orientada al mundo laboral únicamente. Conflictos entre actividades escolares y actividades en la comunidad. Aislamiento escuela-comunidad.
1145	Los Pozos, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tseltales, tsotsiles; en ocasiones mestizos. Preocupación por las características de los estudiantes y del contexto. Acciones para adecuar el currículum oficial al contexto. Apatía de los padres de familia por le educación de sus hijos. Escaso vínculo escuela-comunidad. Migración poblacional constante.
996	San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	Maestros mestizos/Estudiantes tsotsiles; en ocasiones tseltales. Preocupación por el papel que realiza la escuela en el contexto. Preocupación por la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje escolar. Desapego escuela-comunidad.





313	San Andrés Puerto Rico, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tsotsiles, tseltales; en ocasiones mestizos. Preocupación por la vida de los estudiantes y la comunidad. Enseñanza centrada en el currículum oficial. Vínculo escuela-comunidad eventualmente.
884	San Pedro Pedernal, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tseltales. Se evidencia el poder docente dentro del aula y la escuela, toma de decisiones autoritarias. Inclinación al currículum prescriptivo e instrumental. Prevalencia de contenidos técnicos y conceptuales. Prácticas de enseñanza basadas en la memorización. Preocupación por estudiantes y problemáticas locales. Aislamiento escuela-comunidad.
Tele- secundaria 883	Siberia, Chanal	Maestros mestizos/Estudiantes tseltales. Acuerdo y reglas comunitarias para el no consumo de alcohol. Conflictos por partidos políticos. Gestión de la comunidad para el logro del servicio educativo. Migración temporal laboral de los padres de familia en su mayoría a San Cristóbal de las Casas y a Cancún, Q. Roo.
1232	San Gregorio de las Casas, Huixtán	Maestros mestizos/Estudiantes tsotsiles. Tensión entre simpatizantes del EZLN, evangélicos y católicos. Diversidad ideológica. Toma de acuerdos en asamblea comunitaria. Surgimiento de la escuela a partir de la gestión de los padres de familia. Posibilidades de co-construcción de conocimientos. Educación multidisciplinaria.
483	Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	Maestros mestizos/Estudiantes tsotsiles y mestizos. Toma de acuerdos en asamblea comunitaria. La comunidad gestionó la escuela telesecundaria. Participación de padres y madres de familia en actividades pedagógicas y de infraestructura. Aprecio de la comunidad por sus docentes y por la escuela. Integración colectiva.
FUENTE: Elaboración propia, producto del trabajo de campo.		

¿Qué preocupa a los docentes de las escuelas telesecundarias en las que el rapport pedagógico toma en cuenta la interculturalidad y afectividad? Ellos cuestionan los fines de la educación, el papel de las escuelas y el suyo propio; así como sus posibles aportes a la co-construcción de sentidos y significados acordes al contexto regional.

Criticán las reformas educativas porque no les ofrecen posibilidades para desarrollar su trabajo: son “más de lo mismo”, “la misma gata nada más que revolcada”, son inoperantes y un fracaso en la región; “no sirven para nada... las vemos como una carga más”; se han restringido a agilizar y mejorar los dispositivos administrativos, burocráticos y de certificación a través de evaluaciones estandarizadas de “la calidad de las escuelas” y, su propósito actual es sancionar la permanencia





del profesorado o su destitución del puesto. En síntesis, no toman en cuenta a los actores y sus contextos de vida. Juan Daniel docente de la región comenta:

Nadie más que sus habitantes y nosotros sabemos lo que significa trabajar y vivir en estos contextos... que no nos cuenten cuentos chinos, la SEP y el gobierno, que ni si quiera han pisado estos lugares...

Consideran importante conocer las características socio-culturales del lugar, sus necesidades, sus debilidades, abordar temáticas interesantes para el contexto y cultura del estudiante; comprender los procesos de vida de las comunidades y desarrollar nexos con los estudiantes, sus familias y habitantes de la región. Moisés, docente de la región, afirma acerca de la escolaridad actual:

Es como llenar de conocimientos al alumno como que si fuera un vasija vacía, pero, ¡vaya sorpresa!, que esa vasija está llena de conocimientos... aquí hablan otra lengua, entienden y piensan de otra forma... lo pertinente sería visitar a cada una de las comunidades, visualizar cuáles son las necesidades básicas, sus debilidades. Irnos sobre un contexto local y diseñar un plan y programas pero con temas que le interesen y que de verdad le puedan servir y que lo puedan transformar en algo práctico, no nada más la pura teoría, el puro conocimiento, si... los cinco reinos o los seis reinos de seres vivos ¿y luego?, ¿para qué le sirve al muchacho?, para nada.

Las experiencias escolares significativas resultan de relaciones construidas entre docentes-estudiantes-comunidad, basadas en la confianza, afecto, emociones compartidas, compromiso, producto, en general, de varios años de servicio y arraigo en las comunidades, buscando mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes, mediante el desarrollo de experiencias de aprendizaje útiles, críticas y relevantes para la localidad. Jacob, docente de la región, expresa lo que siente él y su colega después de más de nueve años de trabajar juntos en la escuela de Buenavista:

Siempre hemos trabajado muy a gusto con las personas que hemos convivido... y ya nosotros nos sentimos bastante comprometidos y nos sentimos inmersos, parte de la comunidad por el tiempo que ya llevamos acá laborando... la gente nos ha tratado bien, nosotros también hemos colaborado, hemos estado con ellos en las buenas y en las malas... como debe ser... el contacto comunidad-maestro... estamos inmersos con ellos completamente.

CONCLUSIONES

Es claro que los docentes que contribuyen a construir experiencias escolares significativas recurren a la dimensión ética para encontrar sentido a su quehacer y proponen una formación





que toma como base la interculturalidad y la afectividad. A partir de lo expuesto aquí se concluye que la colocación de la dimensión ética en el centro del análisis de la pedagogía crítica amplía el potencial emancipador de la escuela en contextos socioculturales interétnicos marcados por la precariedad económica.

Los docentes involucrados en experiencias escolares significativas en la región HUSANCHA procuran el cambio “desde un nosotros”, muestran que el papel de la escuela es la transformación de sus estudiantes y la mejora de las condiciones de vida de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (2012). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Machado.





- Damasio, A. (2014). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Colección Booket.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era post moderna en las comunidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación (49) (pp. 135-161).
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6 núm. 1, enero-abril de 2011, pp. 3-26.
- Espinosa, I. (2014). Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. Sociológica 25(72) (pp. 215-227), enero-abril de 2010.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad. No. 10, año 4, pp. 67-77.
- Maturana, A. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen ensayo.
- Samaniego, M. (2005). Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto. Chile: Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.

