

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL EN ESPACIOS PLURICULTURALES DE CHIAPAS

DR. MARCO ANTONIO SÁNCHEZ DAZA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CHIAPAS

TEMÁTICA GENERAL: HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente ponencia forma parte de una investigación más amplia denominada *La construcción de sentido de la enseñanza de la Historia Regional (HR) de los profesores de educación básica en espacios pluriculturales*. Su importancia radica en los problemas que se presentan en la acción de esta enseñanza en comunidades indígenas, la pérdida de la lengua y la identidad, la relativa formación en esa enseñanza de los docentes, la institucionalización de una historia regional que consideró a los pueblos originarios actuales carentes de historia, y la marginalidad y la exclusión de los diferentes en las aulas. Consideramos en este estudio la entrevista a cinco profesores con experiencia en la enseñanza de esta historia en comunidades indígenas. Tres de ellos hablantes de una lengua materna. El propósito es mostrar algunos de los resultados obtenidos en la interpretación de los sentidos y significaciones creados por estos docentes en la enseñanza de la HR, donde confluyen las propuestas institucionales, la teoría expuesta, su experiencia de vida personal y docente en los contextos pluriculturales concretos en que la generan. Recurrimos para ello a una metodología ubicada en el paradigma interpretativo hermenéutico, lo cual nos lleva a plantear una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados y a la entrevista en profundidad. Especial importancia tiene que estos profesores transcurren el trayecto formativo del presente potencial en el Programa de la Nueva Escuela Chiapaneca dependiente de la SEP-Chiapas, a través de una narrativa autobiográfica.

Palabras clave: Sentido, enseñanza de la historia regional, significación, pluriculturalidad, exclusión.

INTRODUCCIÓN

En el transcurrir de enseñanza de la historia regional en las escuelas de educación básica en Chiapas se han diseñado programas y planes institucionales nacionales y regionales decididos desde la administración central, acompañado por la producción y difusión de distintos materiales de apoyo,

especialmente libros de texto, con ciertos contenidos y enfoques, que han legitimado un tipo de historia que invisibiliza a pueblos y comunidades de amplia tradición histórica. A ello debe agregarse la formación monocultural del docente en espacios pluriculturales; el relativo conocimiento del profesor sobre la historia regional; la ubicación temporal de su labor en cada localidad y el peso o significación del contexto comunitario, todo ello hace resaltar la importancia de la experiencia de los docentes entrevistados en esos espacios, la resignificación que construyen desde sus historicidades personales, visiones y sentires de la historia, marcas y significaciones del ser docente de historia regional.

Dada la importancia atribuida a esta asignatura para desarrollar un sentido de identidad: ¿Qué sentido le dan estos profesores de historia regional en espacios pluriculturales, en sus contextos y situaciones locales, con su bagaje de experiencias y formación relativa en la enseñanza de la historia? Esta pregunta conforma nuestra problemática central a investigar.

La enseñanza de la Historia de Chiapas en educación básica tuvo como sesgo una orientación unidireccional cultural, es decir, la construcción y reconstrucción de formas de concebir, imaginar y valorar la existencia del otro(s). La versión oficial del pasado excluyó la memoria, existencia y luchas de los otros; los considero pueblos sin historia. Ver (Velasco, Hernández & Pérez, 2014), (SEP-Chiapas, 2010), (Gómez, Nigenda, & Gallegos, 1995), (SEP, 1992), (Corzo, 2001).

Esta historia constituyó un instrumento para promover la formación identitaria regional y el proyecto del estado-nación. A ello hay que agregar el requerimiento modernizador de uniformizar culturalmente a la población: maestros hablantes sólo del castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas; contenidos que no guardan relación con la historia, el contexto y las culturas locales y una oferta curricular homogénea. Tal ha sido la estrategia oficial utilizada hasta la última década del siglo pasado (Poblete, 2009). Se estableció así

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

La propuesta centralizada del tipo de historia a enseñar en todo el país vuelve a instalar nuevamente la convicción de una sola cultura. “Los programas de enseñanza determinan una cronología de la historia; una división de sus épocas, una epistemología, una manera de pensar y construir la realidad histórica, con exclusión de otras. ...” (Forescano, 1980: 126).

¿Qué pasado enseñar?, cuando subsiste la transmisión de narraciones de héroes y villanos, basada en un tipo de historia política, de los grandes hombres, de uso oficial para legitimar la hegemonía imperante. Cfr. (González, 1980), (Pereyra, 2005), (Carretero, 2007). ¿Para qué la historia? nos remite a una interrogante sobre la condición humana, a una pregunta por el sentido, el sentido de la vida actual. ¿Qué significados tiene esto para los profesores, en una región pluricultural como la nuestra? ¿Impartir historia requiere una formación disciplinaria? Pierre Vilar (1997), (Carretero, 2009).

OBJETIVO GENERAL

Hacer emerger los sentidos que construyen los profesores de la asignatura La Entidad donde vivo en torno a la “enseñanza de la historia regional” desde sus experiencias, historicidad y localidades, en un contexto de pluriculturalidad.

OBJETIVOS PARTICULARES

- A. Describir la resignificación que el profesor le da a su enseñanza de la historia regional en educación básica.
- B. Caracterizar las problemáticas a las que se enfrenta el docente al buscar construir esta enseñanza.

ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO. RESULTADOS OBTENIDOS

Tomo para mi proceso investigativo y de interpretación una idea central de Enrique de la Garza que toma a su vez de Habermas: “el sentido no es un concepto básico de la sociología, sino el concepto básico”; agregando: “junto a la acción” (De la Garza, 2006: 25). No hay sentido sin sociedad que estructure -en una red cultural, ideológica, simbólica y discursiva- un conjunto de significaciones, las cuales dan contenido a las acciones de los que interactúan en ella. Los fenómenos sociales son

procesos de producción de sentido. Esta producción de sentido es necesariamente social. Cfr. (Fernández, 2009).

Para algunos, la sociedad posee estructuras objetivadas ajenas a la voluntad de los sujetos (actores) que de hecho se les imponen. Para otros, la unidad de análisis serían los actores en interacción. En la propuesta weberiana el sentido mentado y el motivo se hayan estrechamente ligados. Sin embargo,

...el sentido no puede imputarse a la acción vivenciada en tanto el actor está inmerso en la acción misma. El otorgar sentido a la acción implica reflexividad sobre el acto por parte del actor o de otros y esto solo puede realizarse retrospectivamente cuando la acción ya se vivenció. (Hernández, 2006: 4-5)

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

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

La dimensión simbólica será un nivel de análisis para entender las disputas políticas y simbólicas en tanto contienda por el reconocimiento de las representaciones de lo social (Bourdieu, 1990). En nuestro caso el sentido de la enseñanza de la historia regional y la representación de la identidad a través del tipo de historia que se imparte. Sin embargo, la importancia de los fenómenos “simbólicos” radica en no ser concebidos como reflejos o residuos de la estructura material de las sociedades sino como dimensión constitutiva del funcionamiento social, un modo de funcionamiento

de lo social. Aunque el Habitus permite tener representaciones sociales, para de la Garza (2006), la conformidad de la acción no sigue el camino de estructuras, pues las prácticas reiteradas son inconscientes. El actor es tal sólo si se reconoce y se afirma como sujeto, como creador de sentido y de cambio, de relaciones sociales e instituciones políticas. El sujeto es el deseo del individuo de ser actor. La subjetivación es el deseo de individuación. Es la búsqueda, la posibilidad de encuentro, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia.

Para de la Garza (2006b) se trata de reivindicar a los sujetos sociales y su construcción. De acuerdo con él toda relación social tiene un componente simbólico, pero no se reduce a él. La interacción no es simple transmisión de significados. Los sentidos no son unívocos. Dar sentido no tiene una intención puramente cognitiva o interpretativa, sino que es también activa en el sentido de construir signos para ser interpretados por el otro de determinada manera y así influir, imponer o negociar. El resultado de la acción depende de las estructuras pero también de los sujetos, de sus significaciones, reflexiones y decisiones. Es posible descubrir articulaciones diversas entre estructuras, subjetividades y acciones sociales dependiendo de la coyuntura y el nivel de realidad a analizar. No hay determinaciones.

Por otro lado, consideramos en este estudio que todo discurso histórico se sitúa en una determinada realidad social y su eficacia no es meramente cognoscitiva. En una determinada realidad social resulta útil para las fuerzas en tensión que lo usan para justificar su actuación. La identificación de utilidad y legitimidad tiene su origen en la propuesta positivista de que la historia sigue un curso ineludible, donde es posible formular reglas de conducta. Cfr. (Pereyra, 2005).

Para Villoro (1980), las historias nacionales “oficiales” suelen colaborar a mantener el sistema del poder establecido y manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante. “La historia ha sido, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades, imperios” (Villoro, 1980: 45).

Para recoger la voz reflexiva de la experiencia de los profesores se recurrió a una metodología de corte interpretativo, lo cual supone una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, y una hermenéutica dialéctica (Beuchot, 2010), basada en una relación dinámica entre aspectos teóricos y referentes empíricos, al trabajar con supuestos que funcionan como interrogadores de la realidad que se van modificando a lo largo del proceso, buscando interpretar el sentido de la

situación en su contexto histórico social concreto. Usamos la técnica de entrevista en profundidad (Álvarez, 2003), entrevistando a 10 docentes entre septiembre y diciembre de 2016. De estas entrevistas cinco fueron tomadas en consideración para la realización del presente trabajo de reflexión. Para ello tomamos en consideración su experiencia docente en la enseñanza de la historia regional y el haber estado en comunidades indígenas.

Los profesores fueron entrevistados entre los meses de septiembre a diciembre de 2016, en San Cristóbal de Las Casas (SCLC), Comitán y Tapachula. Consideramos como base de las entrevistas una guía elaborada con anterioridad, donde se incluyeron dimensiones como experiencia de vida, cultura heredada, lengua, formación profesional, experiencia en la asignatura, trayectoria laboral y gestión educativa. Tomamos en cuenta que “no hay texto sin contexto” en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua (Bárcena & Larrosa, 2006). Para ello categorizamos y seguimos el procedimiento de triangulación.

En esta investigación también se pone en el centro las reflexiones el mundo de vida de los profesores, delimitando un campo que relaciona la enseñanza, la historia, la escuela y la comunidad, pero que no podría comprenderse sin la interioridad y emociones del sujeto, su mundo experiencial, su formación (en sentido amplio y genérico), su historicidad. Desentrañar el sentido que tiene para ellos el enseñar historia regional en las comunidades que conllevan esa complejidad. Lo que importa denotar, como diría Zemelman, con el concepto de sujeto y de rescate del sujeto, es el problema de la conciencia.

De los resultados obtenidos comentamos:

Los profesores entrevistados tienen un intervalo de edad entre los 38 y 58 años de edad y de 16 a 34 años de servicio. Tres de ellos (Irma, Domingo y Herminio) hablan la lengua materna y el español, así como han desarrollado la opción de hablar otra lengua indígena debido a la necesidad a que los ha enfrentado su labor docente comunitaria. Armando nació en comunidad tsotsil pero no heredó la lengua, aunque busca reconstruir esa cultura en él desde la relación con la tierra. La maestra Rosario nació en la costa, pero en su caminar docente ha estado en diferentes comunidades rurales e indígenas. Una situación que resalta en sus historias de vida de estos profesores es la afectación reflexionada en sus narrativas, sufrida por diferentes circunstancias en la vida familiar, el ingreso a la

escuela que les marco el camino de la exclusión (por la lengua hablada y la pobreza extrema) y las relaciones emergentes de subordinación al llegar a los espacios urbanos (excepto en el caso de Rosario), particularmente SCLC.

La marginación, exclusión y humillación sufrida en la infancia escolar por hablar una lengua indígena, no entender al principio el español y tener sus propias tradiciones, establecen una marca recordada conscientemente hoy en su vida laboral y en su trato con sus alumnos actuales de manera distinta, gracias en mucho a sus reflexiones y narrativa generadas en la NECH, que les permitió un retorno sobre sí mismos

Los profesores con raíces indígenas y hablantes de una lengua, salieron de sus comunidades a continuar su trayecto formativo y de asimilación de otra cultura, en planos y espacios de subordinación y marginación, por ser de donde venían. El retorno hacia espacios originarios les permite reflexionar sobre la propia identidad del pasado olvidado, cuestión que alimenta el curso de la entidad donde vivo, centrado fundamentalmente en el primer tema El lugar donde vivo, donde proceden a investigar con sus alumnos a la comunidad misma en su cultura heredada e historicidad, recuperando la palabra de los abuelos y abuelas, y el acercamiento a la ritualidad y cosmovisión indígena.

Con excepción de la Mtra. Rosario, quien sí tuvo un curso especial en historia y cultura de Chiapas, los profesores entrevistados sostienen una relativa formación en el ámbito de la historia regional y en su enseñanza. Los docentes indígenas, formados en la UPN (90as) bajo la propuesta de la educación bilingüe, consideran que fue un momento significativo para comenzar a mirarse como tales y empezar a valorar a la comunidad.

La experiencia en la enseñanza de la historia regional adquiere sentido y significación en el contexto donde se ubica, pero también se va moldeando con la experiencia tenida, los recorridos transitados, los lugares habitados, los recuerdos de las historias de vida, los tiempos, miradas y estancias de llegada, permanencia y movilidad. Conforman una historicidad del docente que le va construyendo una identidad experiencial y forma de ser en la acción de enseñar, cuestión que toca al sentido que le da a la enseñanza de la historia concretamente.

La cosmovisión de los pueblos originarios conforma un mundo propio relacional de los profesores con la comunidad de donde salieron y su retorno a ella, no en el sentido de la original, sino en la que ellos consideran es el espacio simbólico que les dio el ser, identidad, interioridad, historia,

como un espacio sustancial que ocupa lugar profundo, enraizado en su otredad y cimiento. Este imaginario está instalado en ellos y responde a diversas interrogantes y comunidades donde conviven, pues no hay situaciones iguales en ningún caso ni tradiciones estáticas o modelos.

La comunidad va estrechamente unida a la formación del maestro especialmente de historia, pues representa sus vivencias, relaciones y contexto en el cual y del cual desarrolla su acción de enseñanza. No hay una comunidad igual a otra, no existe una sola experiencia relacional entre docente y comunidad, cada una de las narradas por los profesores adquiere su dimensión propia en su tiempo y espacio, en su contexto y particularidad específica.

La construcción de sentido de la enseñanza de la historia regional en comunidades indígenas se instala desde allí, abre desde la experiencia situada en el lugar, busca la historicidad comunitaria, interroga el contexto, se problematiza, en una colocación y esfuerzo de los profesores que implica generación de conocimiento. No transcurre desde los textos y esquemas oficiales trazados desde la administración central. En la comunidad ven la fuente de conocimiento sustancial, consideran que la institucionalidad omitió a las comunidades y a los pueblos originarios de esa historia de héroes.

La lengua y su uso, en la escuela y en el mundo mestizo, representa toda una vivencia regularmente de subordinación, explotación y marginalidad. En el caso de los profesores que devienen de alguna cultura originaria y hablan su lengua, se expresa en sus historias experiencias de humillación y agravios, que generan después de mucho tiempo posibilidades culturales de resiliencia, resistencia y recuperación de su identidad. Ellos salieron de la comunidad para ejercer el magisterio. Es decir fueron formados en una cultura distinta que los ha considerado menores de edad y sin historia. Este regreso, no está exento de interrogantes, controversias y complejidades. Como el de ver que la enseñanza institucionalizada de su lengua lleva en si el camino de la castellanización.

La multiplicidad de experiencias en torno a la manera en que abordan la diferencia lingüística en comunidades con la misma lengua u otra distinta al enseñar historia y la forma de afrontar las condiciones del contexto crecen al infinito, la diversidad cultural y de lenguas, posibilita no obstante vislumbrar cómo ellos resuelven y resisten ante tanta adversidad, la riqueza de su palabra. La investigación con y desde los niños juega papel central para llegar a la comunidad y a los ancianos. La educación histórica en localidades indígenas agrega un enfoque pluricultural y de reflexión hacia la propia identidad del pasado olvidado o negado de la comunidad.

En el esfuerzo de los maestros por relacionar a la escuela con la comunidad, realizan investigaciones con sus alumnos y buscan incorporar el conocimiento de los ancianos, ello adquiere sentido ante la propuesta institucional que “pretende que el alumno sea el investigador tan solo de más datos, no de cómo fueron ocurriendo los procesos más a fondo”. (Sánchez, 2015: 345).

¿Para qué enseñar historia regional? Contesta Domingo:

-Para conocer como estamos formados, conocer las cosas que surgieron en nuestra comunidad, en nuestro país...pues de una u otra manera debemos de conocer nuestro origen, porque desde ahí estamos formados...nuestra formación tiene que ver con nuestra sociedad. Yo de lo que fui formado es parte de la formación de lo que tenemos que conocer, donde podemos iniciar: desde nuestras raíces, porque hay valores, hay costumbres, hay culturas que se están perdiendo... nadie lo ha rescatado, nadie la ha podido levantar donde está tirado podríamos decir, entonces esa es la parte fundamental de la historia, conocer cómo fue formado nuestro país, cómo fue formado nuestro estado, cómo fue formado nuestra comunidad, cuales son los enfrentamientos... yo creo que conocer la historia es conocer de dónde vengo, de donde soy...hacia donde voy...(EDomingo 29 de octubre de 2016).

Conclusiones

¿Quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy? Preguntas de la vida que buscan respuesta en la enseñanza de la historia de estos profesores, en el seno de las comunidades particularmente indígenas, de la identidad para ser y existir hoy. Desde allí pueden desprenderse los sentidos de estos profesores que enseñan historia, en las condiciones que se les imponen y en las cuáles buscan un espacio, un intersticio de actuación autónoma.

La acción de la enseñanza de la historia regional de Chiapas de los profesores de educación básica entrevistados, transcurre en un contexto de pluriculturalidad, diversidad lingüística y cultural, de manera dinámica y cambiante, en espacios comunitarios con herencias históricas y culturales ancestrales, particularmente en zonas de composición indígena, con antecedentes de subordinación, explotación, marginación y exclusión en un pasado reciente, cuyas huellas perviven en las nuevas

formas de relación con el mundo mestizo y la hegemonía del poder local y regional, expresado esto también en las formas de representación construida sobre la cultura de los otros, la memoria instituida oficialmente y en la construcción de imaginarios emergentes desde la mirada occidental en torno a elementos constitutivos no investigados, experimentados o convividos de la ritualidad, cosmovisión (interrelación hombre-naturaleza-trabajo-comunidad) y tradiciones.

La escuela, los maestros (sus historias de vida, procesos formativos, trayectoria laboral y experiencia docente) y la enseñanza de la historia, convergen en ese lugar donde los profesores actúan, reflexionan, construyen, resuelven ante el contexto, tal que descubren, hallan sus posibilidades de acción entre las múltiples tensiones de la estructura articulada que se les impone. Desde sus historicidades, encuentran una forma, un intersticio, una coyuntura, un espacio, para generar sus acciones de enseñanza, construida en el contexto y proceso comunitario donde habitan, conviven, sienten; espacio que les interroga, pregunta o buscan recuperar, resignificar, en su tránsito de colocación y lectura -conscientes o no de ello-, laboran el reencuentro consigo mismos y con la comunidad, la reconstrucción de la identidad, el por qué y para qué, tarea que llevan a efecto en situaciones concretas no repetibles, creativas. Bajo la voluntad de conocer, decidir y cambiar.

Reflexión final

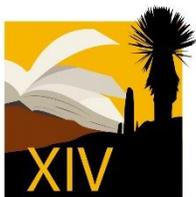
Al poner atención a la escucha de la palabra, recuerdos y reflexiones del otro (s) reflexionamos no sólo en torno a la enseñanza de la historia y el sentido que le dan, sino en los diferentes aspectos que conforman su construcción de acción de enseñanza, es decir, como sujetos que piensan, viven, sienten, se relacionan, emocionan, que tienen una historia de vida y un pasado que saben está presente en sus decisiones y acciones.

Desde nuestra mirada y después de realizar esta investigación observaría que la historia y su enseñanza, tendrían hoy que plantearse, en esa complejidad de pluriculturalidad en nuestros países colonizados, desde una perspectiva más amplia de apoyo de otros campos, pero de manera sustancial de la experiencia y memoria acumulada de los pueblos y comunidades, de la sabiduría ancestral de abuelos y ancianos, del mundo de vida de los profesores de historia generada en su caminar educativo.

La propuesta intercultural constituye un reto inmerso en la complejidad y diversidad del mundo contemporáneo, resulta aún una utopía, un camino por transitar mediante la reflexión con nosotros mismos, de plantearnos las preguntas básicas de la vida, de la existencia, de encontrar al sujeto social e histórico desde nuestras propias vivencias e historicidades contextuales, desde Latinoamérica, desde Chiapas, aprender a escuchar, ver y construir nuevas formas de adquirir conocimientos. Aprender a pensar como diría Zemelman, recobrando la experiencia de nuestros pueblos y comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Argentina: PAIDOS.
- Carretero, M. y. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. Historia y epistemología de las ciencias. Enseñanza de las ciencias sociales. (U. A. Madrid, Ed.)
- Corzo, Á. M. (2001). Los cuentos del Abuelo. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- Álvarez, J. y. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Mexicana.
- Bárcena, F., & Larrosa, J. y.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía, 40 (1), 233-259.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México D.F.: Grijalbo.
- de la Garza, E. c. (2006). Tratado latinoamericano de sociología. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- de la Garza, E. (2006 b). Capítulo I ¿Hacia dónde va la teoría social? In Tratado latinoamericano de sociología (pp. 19-38). Barcelona: Anthropos-UAM-Iztapalapa.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación (17).
- Esteban, I. (2004). Libertad y sentido en las sociedades democráticas. Habermas frente a Weber. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, M. (2009). Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social. (U. N. Plata, Ed.) Cuadernos de H Ideas , 3 (3), 24.



- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. In C. P. Coord., Historia ¿Para qué? (pp. 53-74). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Hernández, A. (2006). La impronta práctica para la formulación de sentido. (I. Forum, Ed.) Voces y contextos , I (II).
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, Historia ¿para qué? (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI Editores.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva , 181-200.
- SEP-Chiapas. (2010). Chiapas espacio y tiempo, Programa de estudio 2010, Educación Básica, Secundaria Primer Grado. Tuxtla Gutiérrez: SEP-Chiapas.
- SEP. (1992). Chiapas: colores de agua y selva. (SEP, Ed.) México D.F.
- Velasco, A., Hernández, G., & Pérez, S. (2014). Chiapas: la entidad donde vivo. México, D.F.: CONALTE.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., Historia ¿para qué? (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2003). Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. (U. d. México, Ed.) México D.F.

El objeto del historiador social es ver otro nivel, podemos llamarlo un nivel “debajo” de los acontecimientos llamativos; más aún, podemos llamarlo el nivel más “real” por ser la historia que toca a la mayor parte de la población, el estrato más durable, de más continuidad que no es fácilmente alterado por las corrientes intelectuales o políticas gubernamentales. (Lockhart, 1972, p.40)

Con la Historia Social de la Educación, Dorothy Tanck hace énfasis en la importancia de abordar el funcionamiento y la historia de las instituciones educativas, debido a que por tradición:

[...] se estudiaba la educación desde el punto de vista legal o pedagógico y de vez en cuando se describía la fundación e historia de instituciones educativas [...] poco se nos decía sobre el funcionamiento real del sistema educativo o de la realidad social en que existía. (Tanck, 1976, p.42)

Desde esta mirada articulada con la Historia Oral, se distinguió que la Escuela Normal de Especialización funcionó en turno vespertino, con un horario de 16:00 a 20:00, con un calendario escolar de febrero a noviembre, de lunes a viernes, no obstante que los sábados se utilizaron para realizar prácticas de observación y de experimentación pedagógica, asistiendo a hospitales, clínicas, a la Escuela Nacional de Sordomudos, a la Casa Hogar para Varones, a la Escuela Nacional de Ciegos, al centro de rehabilitación de la SSA y al Instituto Médico Pedagógico, quien fungió como Anexo de la Normal de Especialización. Si bien algunos de estos espacios eran escuelas que no funcionaban en sábado, los directores y maestros, por acuerdo convencional entre ellos y la Normal, asistían para que los estudiantes realizaran sus prácticas pedagógicas, lo cual se facilitaba pues, la mayoría de las autoridades de esas instituciones a la vez eran catedráticos de esta Normal. También en sábado se realizaban los exámenes extraordinarios y a título de suficiencia (por lo general del área médica) , mismos que eran regulados mediante oficio por parte del director del plantel, la calificación

era del 1 al 10; datos de la vida cotidiana recopilados pues la Historia Social de la Educación se distingue:

[...] por su interés en el aspecto diario y local, de un problema a diferencia de la historia general o institucional, de la biografía histórica y de ciertas clases de macrohistoria económica o demográfica que tienden a buscar lo general, lo formal y lo claramente explicitado. (Tanck, 1976, p.40).

También Dorothy Tanck menciona que existen principalmente dos tendencias en torno a los trabajos de Historia Social de la Educación:

Una estudiar la relación del sistema educativo con otras instituciones externas al mismo, tales como el aparato político, los grupos económicos, la iglesia; otra mirar hacia el funcionamiento interno de la escuela, esto es, hacia los actores principales: los maestros, los niños, los padres de familia, y los planes de estudios y métodos pedagógicos. (Tanck, 1976, p.45)

Estas aportaciones permitieron la reconstrucción del surgimiento y desarrollo de la Escuela Normal de Especialización a través de una interrelación entre el “hacia afuera” y el “hacia adentro”; el primero implicó el estudio de la relación de esta escuela con las condiciones políticas, sociales y económicas del país e identificar que su surgimiento en 1943, se dio durante la Segunda Guerra Mundial, en un periodo interno de reorientación económica y social con la llamada “Unidad Nacional”, bajo la cual se establecieron relaciones de dependencia con EE UU, la educación se orientó hacia una formación técnica, instrumental y ocupacional, se permitió la participación del clero y se dio gran apertura a la iniciativa privada en todos los ámbitos de la vida nacional; el papel del maestro cambio radicalmente, de transformador social se redujo sólo a la enseñanza de lo que le marcaran los planes y programas de estudio. La escuela se configuró como principal instrumento de movilidad social y la clase media se consolidó, de manera que las ciudades fueron las protagonistas del cine de oro mexicano, en donde lo rural iba quedando de lado y la urbanización y la migración a las ciudades fueron grandes fenómenos sociales que caracterizaron los primeros veinte años de desarrollo de la Escuela Normal de Especialización.

Y el “hacia adentro”, mirar el interior de la escuela, su organización y funcionamiento interno, se logró gracias a la Historia Oral proporcionada por algunos de sus protagonistas y con el análisis de documentos de Archivos Históricos; se identificó que la Escuela Normal de Especialización al carecer de una matrícula suficiente para sus especialidades, creo una serie de estrategias que le permitieron contar con diferentes tipos de estudiantes desde nacionales como extranjeros, regulares, oyentes e irregulares, estos últimos fueron estudiantes de la Nacional de Maestros que se encontraban en su último año de estudios, y que al egresar de ella y contar con su documentación, se les regularizaba, así mismo, esta Normal, durante veinte años, se guio con un Plan de estudios (1943) rector, con flexibilidad curricular, pues su número de asignaturas variaba de 11 a 13, dependiendo del presupuesto y de la existencia de catedráticos “expertos”, la duración de dos años de la especialidad fue contextual y no cronológica, pues los profesores que se inscribían no tenían un tiempo límite para terminar de cursar todas las asignaturas de la especialidad, así que podían elegir una o dos, y posteriormente regresar a seguir cursando las demás.

Collado concibe a la Historia Oral como “metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas) perciben y/o son afectados por diferentes procesos históricos de su tiempo”, (2006,p.13) desde esta mirada, distinguí que los estudiantes, los catedráticos y autoridades transformaron en espacios escolares cuatro casas rentadas y habilitadas, ubicadas por los alrededores de Tacubaya, Mixcoac y San Ángel, lugares donde fue trasladada, en sus primeros veinte años, la Escuela Normal de Especialización; acompañados, para 1962, con tardes-noches bohemias con el trio “Perla Negra” integrado por estudiantes; para 1964 estrenó y se trasladó a su edificio ex profeso ubicado en Polanco, el que ocupa actualmente.

Al fundarse en 1943, la Escuela Normal de Especialización se estableció en una casona del siglo XVII, ubicada en Parque Lira 128, Tacubaya; expropiada en 1935 por Lázaro Cárdenas para brindar el servicio de Educación Especial, misma que se convertiría en su Anexo:

“De ese lugar estamos hablando, no había otro, por la mañana era el Instituto Médico Pedagógico, la Escuela de débiles mentales y por la tarde, era la Normal de Especialización” (E1, MN, p. 5).

De acuerdo a Graciela De Garay la Historia Oral:

Obedece a la necesidad de saber y de preguntar sobre lo vivido al que lo vio y lo sintió más de cerca; de tener la fuente más directa y de conocer esas partes oscuras que ni los documentos ni las estadísticas permiten dilucidar. (2006, p. 11)

Desde su inauguración y hasta 1956, no recibió mantenimiento “Parque Lira”, y de acuerdo a la Historia Oral obtenida, las aulas que ocupó la Normal se encontraban en el segundo, también se detectó que su funcionamiento y organización estuvo matizado por incertidumbre y temor:

“Cuando estaba como catedrático en Parque Lira, había un clima de temor, pues estudiantes, catedráticos y el director Roberto Solís, vivían una especie de paranoia de que los iban a correr” (E1, HC, p. 7).

Lo que generaba duda sobre la importancia de formar al Maestro Especialista Educación Especial, incertidumbre que a la fecha ha caracterizado de manera implícita a esta institución, así es como la Historia Oral, permitió “llenar los silencios y las ausencias que el material documental contiene”. (De Garay, 2006, p. 21) Sin embargo, los problemas que enfrenta actualmente la Escuela Normal de Especialización no son espontáneos, ni se deben sólo a la oleada de reformas educativas, para ello retomo de Antonio Viñao la importancia de las Culturas Escolares ante las reformas educativas que se suceden:

Arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico. (2006, p.73)

Para 1955, gracias a su Cultura Escolar y a su Historia Institucional matizadas por carencias, limitaciones y contradicciones la Normal había logrado establecer cuatro especialidades para profesores de Educación Preescolar y de Educación Primaria:

1. Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores, 1943.
2. Maestro Especialista en la Educación de Niños Ciegos, 1945.

3. Maestro Especialista en la Educación de Niños Sordos, 1945.
4. Maestro Especialista en la Educación de Niños lisiados del aparato locomotor, 1955.

Durante la realización de las entrevistas de Historia Oral obtuve otros materiales, como fotografías de las instalaciones de esta Normal y de la escuela de Educación Especial escritos personales, tesis, reseñas y libros de aquella época, como menciona Collado “La entrevista puede contribuir al rescate de residuos de la cultura material, tales como instrumentos de trabajo obsoletos, cartas personales, fotografías, etc., que sin ella se hubieran perdido”. (2006, p.20)

Las disciplinas escolares producto de la Cultura escolar (Viñao, 2006; Chervel, 1991; Julia 1995) delineadas en el Plan de estudios de 1943 de esta Normal, fueron una amalgama entre los saberes médicos y los saberes empíricos prácticos de los docentes, resultado del entrecruce médico-pedagógico de la Educación Especial. Para dar cuenta de estas disciplinas escolares, me apoyé de la “Cultura de los expertos” y de la “Cultura empírico practica”, que aporta Agustín Escolano (2000).

El saber médico fue la disciplina predominante en el Plan de estudios de 1943 y en el programa médico-pedagógico del Anexo. Este saber médico representó de acuerdo a las aportaciones de Agustín Escolano (2000) la cultura del conocimiento experto o cultura “científica”, generada en el mundo académico universitario. (2000, p. 96)

“[...] era un plan de estudios que tenía materias del área médica, tenía Neurología y Somatología que daba el doctor Mario Ramos Palacio, yo creo que por eso me interesó mucho el funcionamiento del cerebro” (E1, LV, p. 9).

Esta cultura científica proporcionada a la formación del maestro especialista un plus, que otorgaba una mayor jerarquía en relación al profesor de educación primaria o de educación preescolar, las voces lo refirieron así:

“[...] todos ellos tenían experiencia en el campo de la Educación Especial, en el campo de la medicina y nos ponían ejemplos y aprendíamos lenguaje, estos nos hacía sentir importantes, cuando uno platicaba sobre lo que era, o lo que trabajábamos mostrábamos ese lenguaje, nos sentíamos capaces, bien, importantes, [...]” (E1, HG, pp. 5-6).

“Había una diferencia, [...] había hasta cierto celo, porque decían ‘sí los especialistas se creen más’, había otro status para el maestro especialista” (E1, LV, p. 7).

Otro ámbito de la Cultura Escolar que menciona Agustín Escolano es la cultura “empírico-práctica” y constituye la cultura normalista. Este ámbito se configuró principalmente con las prácticas pedagógicas a través de la asignatura de “Técnica de la enseñanza” del Plan de estudios 1943, en la cual se transmitió una didáctica especial, con diferentes procedimientos de enseñanza, y consistió en:

Material manipulable, con dibujos, y enseñarles a que tengan control de su cuerpo, de su atención y la memoria. [...] pero si mucha psicomotricidad, mucho movimiento y todo el manejo de sus cinco sentidos” (E1, MN, p. 5).

Esta cultura empírico-práctica se enriquecía con las aportaciones de sus estudiantes, los cuales como profesores de educación primaria o de preescolar, realizaban festejos y ceremonias, compartían actividades y preguntaban acerca de los problemas que presentaban sus alumnos

CONCLUSIONES

Las condiciones contextuales para el surgimiento y desarrollo de la Escuela Normal de Especialización se generaron principalmente durante el último tercio del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, bajo una tendencia modernizadora, orientada por el liberalismo, el positivismo, la relación de la higiene escolar con la obligatoriedad de la enseñanza, y con las aportaciones del entrecruce médico-pedagógico para la investigación y tratamiento de la infancia, aspectos que contribuyeron a configurar el campo de la Educación Especial y con ello, la necesidad de un maestro especialista que atendiera dicho campo, la Escuela Normal de Especialización surgiría con ese compromiso social.

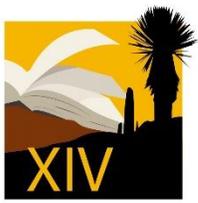
El desarrollo de la Escuela Normal de Especialización fue una constante construcción y reconstrucción por sujetos singulares, que vivieron signados por un contexto, de manera que la *Historia Institucional* y la *Cultura Escolar* construidas, develaron que se trató de la creación y recreación de espacios, de apropiaciones que reproducían y transmitían sentidos bajo un compromiso social que los configuraba como institución, generando pertenencia, identidad y continuidad. Procesos que no estuvieron al margen de problemas como la poca perspectiva laboral de sus egresados, la escasa matrícula, la reducida apertura de plazas para brindar Educación Especial a la infancia en

condición de “anormalidad”, el escaso respaldo a la Educación Especial por parte del Estado, problemas que, a la fecha continúan configurando los rasgos de su *Cultura Escolar* y de su *Historia Institucional*.

Esta investigación representa una aportación a la historiografía de la Escuela Normal de Especialización, por ser una historia construida desde abajo, de “carne y hueso”, lo que contribuyó a develar cierta autonomía de la institución y gran capacidad para desarrollar estrategias y modos peculiares de organización y funcionamiento; historia cuyo objetivo no fue expresar el cómo debería ser ni el cómo debería regularse, sino que a partir de recuperar su vida cotidiana, se logró comprender su surgimiento y desarrollo guiados por una mirada prospectiva, que le brindó un reconocimiento a nivel nacional e internacional y la creación de cinco especialidades en sus primeros veinte años.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Collado Herrera, M. (2006). “Qué es la historia oral”. En De Garay, G. (Coord.). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- De Garay, G. (Coord.) (2006). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Escolano, A. (2000). “Las culturas escolares del siglo XIX. Encuentros y desencuentros”. En *Revista Educación*, Núm. Extraordinario. España: Universidad de Valladolid.
- González y González, L. (2005). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- Lockhart, J. (1972). “The social History of Colonial Spanish America: Evolution and Potential”, en *Latinamerican research, Review III*. 3 vols, citado por Tanck de Estrada, Dorothy (1976).
- Monsivais, C. (2010). “La pasión de la historia”, en Pereyra C. (Coord.). *Historia, ¿para qué?*. México: Siglo XXI.
- Pereyra, C. (2010). “Historia, ¿para qué?”. En Pereyra, C. (Coord.) *Historia, ¿para qué?*. México: Siglo XXI.
- Raphael, S., Breuilly, Clark, K., Carradine, D. (1991). “¿Qué es la Historia Social?”. En *historia social*. Instituto de Historia Social, UNED, Primavera-Verano N° 10. Valencia: Lobato-Soriano Biblioteca.



- Tanck de Estrada, D. (1976). Historia Social de la Educación: un Campo por Explorar. El caso de la educación primaria en la Cd. de México”. En Revista del Centro de Estudios Educativos. México: CEE.
- Viñao, A. (2006). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Von Mentz, B. (2002). La Historia Social: una forma de estudiar el pasado. Diccionario Temático. México: CIESAS